



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA II

Mestrado em Educação Pré-Escolar

O ensino da responsabilidade na Educação Física e em outras
áreas de conteúdo

Ana Marta Soares Saraiva de Melo



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Ana Marta Soares Saraiva de Melo

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA II

Mestrado em Educação Pré-Escolar

O ensino da responsabilidade na Educação Física e em outras
áreas de conteúdo

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Fernando de Sousa Ferreira dos Santos

Maio de 2019

“Se queres que a tua vida seja diferente, precisas de estar disposto a fazer algo diferente”
Hal Elrod (2018)

AGRADECIMENTOS

E é assim que chega ao fim um dos percursos mais gratificantes e especiais da minha vida e, não poderia deixar de dar uma palavra especial aos que me acompanharam nesta aventura por perto:

- Agradeço ao meu filho, pela força, pelos abraços, pelas brincadeiras, pelo amor, pelo carinho e, pela paciência de ter perdido tempo de aventuras e desventuras com a mãe e sempre me receber com o maior sorriso e abraço do Mundo...isto é por ti meu pequeno grande Homem;
- Agradeço à minha mãe, pelo esforço, pela paciência, pela ajuda, pela dedicação, por tudo o que fez e não fez para me ver sempre feliz, sem nunca hesitar;
- Agradeço ao meu pai, por todas as palavras, pela força, pela motivação e por sempre acreditar em mim;
- Agradeço ao meu par de estágio, Joana Cardoso, pela ajuda e pelo apoio e por todo o caminho de aprendizagens que fizemos de mãos dadas;
- Agradeço aos professores que acompanharam todo o mestrado e, em especial ao professor Fernando Santos, por todo o incentivo, apoio e dedicação durante este caminho;
- Agradeço às profissionais com as quais tive oportunidade de interagir por todo o apoio prestado;
- Agradeço à Carina Abreu, o meu pilar durante este percurso; à Bruna Barbosa pelas conversas de apoio e pensamentos positivos e à Rita Chavarria por toda a ajuda e disponibilidade...não seria a mesma coisa sem vocês, um obrigado é pouco;
- Agradeço à Ivânia Santos e à Lídia Neves, por todo o amor, amizade e apoio;
- Agradeço à praxe e a todas as pessoas que tive a oportunidade que se cruzassem no meu caminho, por todos os bons momentos e, principalmente, por estarem sempre presentes.

RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II do Mestrado de Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. O estudo realizado teve como objetivo geral analisar as perceções de uma estudante-estagiária na implementação do modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social, assim como os comportamentos de responsabilidade de crianças em idade pré-escolar na Educação Física e em outras áreas de conteúdo. Os participantes do estudo foram 18 crianças (i.e., nove do sexo masculino e nove do sexo feminino) com quatro e cinco anos de idade e uma educadora estagiária, tendo esta desenvolvido um programa de intervenção sustentado no modelo de Desenvolvimento de Responsabilidade Pessoal e Social. Assim, utilizaram-se os seguintes instrumentos de recolha de dados: i) diário reflexivo; ii) observação participante; e iii) sistema de observação dos comportamentos de responsabilidade (TARE 2.0). Os dados foram analisados através do programa SPSS e análise de conteúdo. Os resultados sugerem que a utilização de estratégias de diferenciação pedagógica aliadas ao modelo de DRPS, podem ser desenvolvidas além da Educação Física, em outras áreas de conteúdo. A utilização destas estratégias de diferenciação pedagógica, em ambos os contextos, pode contribuir para o desenvolvimento de competências de responsabilidade. A implementação do modelo de Desenvolvimento de Responsabilidade Pessoal e Social foi desafiante devido a distintos fatores como a seleção das atividades, estratégias e desconhecimento do modelo. Assim, no futuro é essencial continuar a reconhecer os desafios existentes na intervenção pedagógica e promover o Desenvolvimento de Responsabilidade Pessoal e Social na Educação Física e em outras áreas de conteúdo, respeitando as necessidades de desenvolvimento das crianças.

Palavras-chave: Educação Pré-escolar; Educação Física; Responsabilidade pessoal e social; Diferenciação Pedagógica; Comportamentos de responsabilidade

maio de 2019

ABSTRACT

This report was prepared within the Supervised Teaching Practice (PES II) of the Masters in Preschool Education delivered by the School of Higher Education of Viana do Castelo. The study aimed to analyze the perceptions of a student-teacher while implementing the Teaching Personal and Social Responsibility (TPSR) model, as well preschool children's responsibility in physical education and other content areas. The participants were 18 children (i.e., nine male and nine female) with four and five years old and a student-teacher that delivered an intervention program based on the TPSR model. The following data collection instruments were used: i) reflexive journal; ii) participant observation; e iii) systematic observational system to assess responsibility-based education (TARE 2.0). Data were analyzed through the software SPSS and through thematic analysis. Findings suggest that differentiated instruction strategies connected with the TPSR model may be developed in physical education and other content areas. Differentiated instruction strategies, in both settings, fostered children's individual development and responsibility development. However, it was challenging to implement this approach to TPSR, specifically due to the need to select activities, strategies and unawareness about the model. Moving forward, it is crucial to identify challenging while developing TPSR in physical education and other content areas, and consider children's individual developmental needs.

Keywords: Preschool Education; Physical Education; Personal and Social Responsibility; Differentiated Instruction; Responsibility Behaviors.

May, 2019

Índice

AGRADECIMENTOS	iv
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
LISTA DE ABREVIATURAS	ix
LISTA DE FIGURAS	x
LISTA DE TABELAS	xi
LISTA DE GRÁFICOS	xii
ÍNDICE DE ANEXOS	xiii
INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I – CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO	15
1. Caraterização do agrupamento e do meio	15
2. Caraterização do jardim de infância e sala	16
3. Caraterização do grupo de crianças	24
CAPÍTULO II – O ESTUDO	33
1. Enquadramento do estudo	33
1.1. Contextualização e pertinência do estudo	33
1.2. Objetivo do estudo e questões de Investigação	35
2. Fundamentação teórica do estudo	36
2.1. O desenvolvimento pessoal e social na Educação Física	36
2.2. O modelo de Desenvolvimento de Responsabilidade Pessoal e Social	38
2.2.1. Níveis de Responsabilidade	40
2.2.2. Estratégias de responsabilidade	43
2.2.3. Síntese da investigação sobre o modelo	44
2.3. A relação entre a diferenciação pedagógica e o modelo de DRPS	49
3. Metodologia	51
3.1. Opções metodológicas	51
3.2. Participantes	53

3.3.	Programa de intervenção 'ESTAR'	54
3.4.	Instrumento de recolha de dados	55
3.5.	Análise de Dados.....	60
4.	Apresentação dos Resultados	62
4.1.	Estudo 1	62
4.2.	Estudo 2	69
4.3.	Estudo 3	77
4.3.1.	Antes da intervenção.....	77
4.3.2.	Intervenção.....	81
5.	Discussão dos Resultados.....	87
5.1.	Estudo 1	87
5.2.	Estudo 2	88
5.3.	Estudo 3	89
6.	Conclusões.....	91
6.1.	Limitações de estudo e recomendações futuras	91
CAPÍTULO III – REFLEXÃO GLOBAL DA PES		93
REFERÊNCIAS		96
ANEXOS		105

LISTA DE ABREVIATURAS

EE – Educadora Estagiária

EF – Educação Física

DR – Diário Reflexivo

DRPS – Desenvolvimento da Responsabilidade Pessoal e Social

GC – Grupo de controlo

GE – Grupo experimental

h – Horas

JI – Jardim de Infância

min - Minutos

PES – Prática de Ensino Supervisionada

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

2º CEB – 2º Ciclo do Ensino Básico

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Parque exterior e interior.....	17
Figura 2. Sala de ATL e refeitório	18
Figura 3. Mapa da sala de atividades	21
Figura 4. Sistema de recompensas (“tampinhas”).....	80
Figura 5. O quadro das ações	81
Figura 6. Evidências da tarefa 1	83
Figura 7. Evidências do circuito	85

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Horário de Funcionamento do JI.....	19
Tabela 2. Mapa de Atividades.....	19
Tabela 3. Estudos relacionados com a implementação do modelo de DRPS.	44
Tabela 4. Estratégias de ensino observáveis.	56
Tabela 5. Condutas responsáveis observadas nas crianças.....	57
Tabela 6. Aspectos chave do modelo de DRPS.....	58
Tabela 7. Avaliação da responsabilidade das crianças.....	58
Tabela 8. Temas, categorias e subcategorias resultantes da análise de dados.....	61
Tabela 9. Temas, categorias e subcategorias resultantes da análise de dados.	77

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Habilitações académicas dos encarregados de educação.	16
Gráfico 2. Estratégias de responsabilidade (GE).	62
Gráfico 3. Comportamentos de responsabilidade (GE).	63
Gráfico 4. Estratégias de responsabilidade (GE).	64
Gráfico 5. Comportamentos de responsabilidade (GE).	65
Gráfico 6. Avaliação global da intervenção (GC).	66
Gráfico 7. Níveis de responsabilidade (GC).	67
Gráfico 8. Avaliação global da intervenção (GE).	67
Gráfico 9. Níveis de responsabilidade (GE).	68
Gráfico 10. Estratégias de responsabilidade observadas antes da intervenção.	69
Gráfico 11. Estratégias de responsabilidade observadas durante a intervenção.	70
Gráfico 12. Comportamentos de responsabilidade antes da intervenção.	71
Gráfico 13. Comportamentos de responsabilidade durante a intervenção.	72
Gráfico 14. Estratégias de responsabilidade (GC).	73
Gráfico 15. Comportamentos de responsabilidade (GC).	74
Gráfico 16. Estratégias de responsabilidade (GE).	75
Gráfico 17. Comportamentos de responsabilidade (GE).	76

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Autorização de cedência de direitos de imagem	106
Anexo 2 - TARE 2.0	107
Anexo 3 - Tabelas com resultados finais obtidos através do SPSS	116
Anexo 4 - Os níveis do modelo de DRPS, definições e avaliação das crianças	129
Anexo 5 - Exemplo de uma descrição das tarefas	130
Anexo 6 - Artigo submetido para a revista “Journal of Physical Education, Recreation & Dance”	133

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) II inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar, e encontra-se dividido em três capítulos compostos por diversas secções.

No primeiro capítulo apresenta-se a caracterização do contexto educativo em que decorreu a PES, especificamente efetua-se uma análise das características do agrupamento a que pertence o jardim de infância (JI), da sala de atividades e das crianças alvo de intervenção. No segundo capítulo descreve-se a pertinência do estudo, assim como as questões de investigação, seguindo-se a fundamentação teórica, as considerações metodológicas relevantes para o estudo desenvolvido, os instrumentos de recolha de dados e procedimentos de análise, assim como a apresentação dos resultados, discussão e conclusões. Por fim, o capítulo III apresenta uma reflexão global onde é referida a PES I e II conjuntamente com uma breve análise e interpretação da prática e das aprendizagens e dificuldades sentidas.

O relatório, especificamente a secção associada ao estudo desenvolvido, encontra-se organizado em função de três estudos desenvolvidos no âmbito da implementação do modelo de Desenvolvimento da Responsabilidade Pessoal e Social (DRPS) em contexto da educação pré-escolar. No primeiro estudo, apresenta-se os efeitos da utilização de estratégias de diferenciação pedagógica aliadas ao modelo de DRPS nos comportamentos de responsabilidade das crianças na Educação Física; no segundo estudo, os efeitos da utilização de estratégias de diferenciação pedagógica aliadas ao modelo de DRPS nos comportamentos de responsabilidade das crianças em outras áreas de conteúdo; e, no terceiro estudo, analisam-se as perceções da estudante estagiária acerca da promoção de estratégias de diferenciação pedagógica no âmbito do modelo de DRPS.

CAPÍTULO I – CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

O objetivo deste capítulo é caraterizar o contexto educativo onde foi realizada a PES II, apresentando-se a caraterização do meio envolvente, do contexto educativo e dos recursos disponíveis (e.g., JI, sala de atividades). Para além disso, descreve-se o grupo de crianças e as características da intervenção pedagógica.

1. Caraterização do agrupamento e do meio

O jardim de infância (JI) em que decorreu a PES II pertence a uma freguesia da região norte de Portugal Continental e, tem como capital de distrito a cidade de Viana do Castelo. Nesta cidade, segundo os censos de 2011 (Instituto Nacional de Estatística, 2011), existiam 88.725 residentes, divididos por 40 freguesias e com uma área de aproximadamente 318,6 km². A cidade de Viana do Castelo tem como fronteiras a norte o concelho de Caminha; a sul os municípios de Barcelos e Esposende; e a leste o concelho de Ponte de Lima. Viana do Castelo, é um contexto de diversas tradições e costumes. A Romaria da Senhora D'Agonia, é um marco a nível cultural e é considerada uma das maiores romarias do país. A cidade apresenta um centro histórico rico e que tem sido preservado e conservado ao longo das décadas, podendo-se contemplar uma grande diversidade de edifícios, jardins, fontes, igrejas e capelas de interesse cultural e religioso. Acrescentado a todos estes interesses, o Santuário de Santa Luzia, que se situa num dos pontos mais altos de Viana do Castelo, oferece uma vista privilegiada sobre toda a cidade.

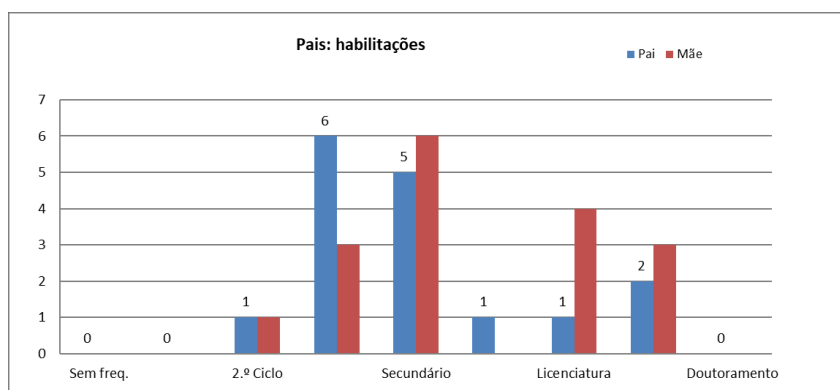
A freguesia a que o JI, em que decorreu a PES II pertence situa-se a sul do centro de Viana do Castelo e possui uma área de 9,12 km², sendo composta por sensivelmente, 2410 habitantes. Mais especificamente, 1130 habitantes do sexo masculino e 1270 habitantes do sexo feminino, dos quais aproximadamente 118 famílias têm pelo menos um indivíduo desempregado (Instituto Nacional de Estatística, 2011).

Uma grande parte das famílias da freguesia apresenta boas condições de habitabilidade, existindo casos de famílias (i.e, percentagem reduzida) com mais dificuldades económicas, sociais e habitacionais. Relativamente às habilitações dos encarregados de educação do grupo de crianças em que decorreu a Prática de Ensino Supervisionada II, podemos concluir que variam, principalmente entre o ensino obrigatório

e o ensino superior, sendo mais frequente o terceiro ciclo no caso do pai e o ensino secundário no caso da mãe. Estes dados são apresentados, com maior profundidade, no gráfico 1.

Quanto ao nível socioeconómico, trata-se de uma freguesia situada num contexto semirrural, tendo como sector primário a agricultura. Também o comércio e a indústria são setores com relevância neste contexto. A nível cultural, a freguesia apresenta várias associações e grupos como grupos de cantares, de música e de danças, corpo nacional de escutas, banda filarmónica, associação de futsal, comissão de festas, entre outros, existindo uma preocupação em envolver diversas populações em várias atividades com significado neste contexto.

Gráfico 1. *Habilitações académicas dos encarregados de educação.*



Nesta freguesia, existe um conjunto significativo de famílias de etnia cigana. As que residem nesta freguesia, tal como as restantes comunidades ciganas existentes em Viana do Castelo, estão inseridas na comunidade. Apesar disso, as instituições educativas precisam de desenvolver, ainda mais, a aceitação cultural para que sejam evitados casos de discriminação e seja facilitada a inclusão (Arends, 2008).

2. Caraterização do jardim de infância e sala

O JI é composto por dois edifícios, pertencentes ao primeiro ciclo e ao pré-escolar, sendo que ambos partilham a utilização do refeitório e o ginásio destinado às sessões de Educação Física (EF). Esta forma de organização (i.e., utilização de espaços e recursos por parte de crianças inseridas em diversos ciclos de ensino) permite otimizar os recursos e facilita também a continuidade educativa, neste caso a transição da educação pré-escolar para o primeiro ciclo.

A nível das infraestruturas, o JI é composto por espaços exteriores e interiores (e.g., refeitório, sala de ATL) com diferentes potencialidades. No que diz respeito aos espaços exteriores, o JI tem uma zona ampla, em que as crianças podem interagir e brincar, tendo também um parque infantil no interior do edifício (ver Figura 1 para uma representação destes espaços). Diversos investigadores (Post & Hohmann, 2003) têm salientado a importância dos espaços e equipamentos presentes nos contextos educativos na promoção do 'brincar' e da exploração livre enquanto oportunidades de desenvolvimento motor, afetivo, emocional e social.

O modelo *High Scope* que considera teorias como a de Piaget (1989) defende que o desenvolvimento depende das interações que o sujeito estabelece com o meio envolvente. O modelo *High Scope* proporciona indicações sobre a organização dos contextos, a aplicação do currículo e a estruturação da aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2007; Hohmann & Weikart, 2009). No contexto da educação pré-escolar, este modelo defende que as crianças nos diversos domínios devem ser autónomas, livres, capazes de tomarem decisões, assim como expressarem o que sentem, serem criativas, independentes, responsáveis num ambiente seguro de modo a contribuir para um desenvolvimento positivo (Hohmann & Weikart, 2009).

Referindo Post e Hohmann (2003), “a zona exterior do recreio é um prolongamento importante do ambiente interior de exploração e brincadeira” permitindo às crianças experienciar e contactar com diversas texturas, sons, cheiros, entre outras, mostrando que “o espaço exterior de recreio alarga em muito o repertório das experiências sensório-motoras das crianças” (p.161). Segundo o modelo de *High Scope*, referido por Hohmann e Weikart (2009), “o recreio é uma área maravilhosa para as crianças”, sendo “essencial para o crescimento e desenvolvimento das crianças pequenas que tenham tempo, em cada dia, para brincar num recreio exterior seguro” (p.212).



Figura 1. Parque exterior e interior

Um dos espaços exteriores possuía um parque com o pavimento revestido por “borracha”, que continha um escorrega, um balancé, uma casinha e um espaço livre para as crianças brincarem. O outro espaço exterior, na entrada do JI, possibilitava que as crianças tivessem acesso ao contato com a natureza, de modo a promover a exploração livre. Diversos investigadores têm alertado para a importância do contato com a natureza como meio de aprendizagem (Bixler, Floyd & Hammitt, 2002; Moss, 2012). Estes espaços eram utilizados nos momentos de recreio, por exemplo, depois do lanche da manhã, depois do almoço, caso as condições meteorológicas assim o permitissem e, sempre, com a supervisão das educadoras e assistentes operacionais. Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) “O espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais” (p. 27).

Em relação ao espaço interior, este tinha um *hall* de entrada com bengaleiros para pertences pessoais e dava acesso às várias divisões do JI, a saber: (a) três salas de atividades letivas, com casas de banho no seu interior, agrupadas por faixas etárias (e.g., sala dos três, quatro e cinco anos); (b) uma sala de ATL (ver figura 2); (c) uma sala de tempos livres; (d) um gabinete destinado às educadoras; (e) três salas de arrumos; (f) uma cozinha com um refeitório amplo (ver figura 2); (g) um ginásio, no edifício do primeiro ciclo, para a realização das sessões de EF; (h) e três casas de banho.



Figura 2. Sala de ATL e refeitório

É importante que qualquer JI, possa acolher crianças com diversas características e, para isso, é necessário cumprir alguns requisitos para que se possa desenvolver uma prática educativa de qualidade. Um desses requisitos remete-nos para a organização e estruturação das rotinas, onde “os horários e as rotinas são suficientemente repetitivos para permitirem que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento” (Post & Hohmann, 2003, p.15) concluindo que o

“importante é a criança ter a oportunidade de ser responsável por planejar uma atividade que lhe interesse e, com a ajuda do adulto, começar a pensar na forma de a organizar” (Brickamn & Taylor, 2006, p.43). Assim, em relação ao horário de funcionamento do JI (ver tabela 1), verifica-se a existência de oferta educativa das 8.00 horas às 18.00 horas, sendo que as atividades letivas decorriam entre as 9.00 horas e as 15 horas e 30 minutos. E a componente não letiva que engloba a hora de almoço entre as 12.00 horas e as 13 horas e 30 minutos e o prolongamento de horário no final da componente letiva (atividades de tempos livres) das 15 horas e 30 minutos às 18.00 horas.

Tabela 1.

Horário de Funcionamento do JI.

Horário	Rotinas
8h – 9h	Acolhimento
9h – 12h	Componente letiva
12h– 13h30min	Componente não letiva
13h30min – 15h30min	Componente letiva
15h30min – 18h	Componente não letiva

No ano letivo de 2018/2019, a instituição integrava três grupos de crianças, perfazendo o total de aproximadamente 47 crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos.

Em relação ao corpo docente, o JI contava com três educadoras e ainda uma professora de Expressão Musical, que se deslocava à instituição uma vez por semana para realizar uma sessão de Expressão Musical destinada a todas as salas. As atividades que decorriam durante a semana eram dinamizadas pelas educadoras, educadoras estagiárias e por docentes externos (e.g., sessão de patinagem), como podemos ver na tabela 2 que reflete a estrutura das atividades da sala em que decorreu a PES II.

Tabela 2.

Mapa de Atividades.

Atividades	Horário
Expressão Musical	Quarta-feira – 11h às 12h
Educação Física	Terça-Feira – 9h30min às 10h
Patinagem	Sexta-Feira – 9h30min às 10h30min

O JI envolvia também quatro auxiliares educativas, duas cozinheiras, duas auxiliares de cozinha que acompanhavam a hora da refeição e um motorista que transportava as crianças para o JI. Segundo Silva et al. (2016) “O ambiente educativo da sala de jardim de infância e do estabelecimento educativo proporcionam múltiplas formas de relações recíprocas” (p.28), com isto, o contacto entre as crianças e os adultos que as acompanham diariamente favorece o seu desenvolvimento pessoal e social. Brickman e Taylor (2006) também referem a importância do ambiente e da relação adulto-criança no desenvolvimento pessoal e social.

Todas as propostas pedagógicas desenvolvidas decorrem, maioritariamente, na sala de atividades, sendo importante que o espaço físico esteja organizado de uma forma acolhedora e de forma a potenciar o processo de ensino-aprendizagem (Silva, 2014; Dias, 2017). Cada uma das salas de atividade tinha as suas próprias rotinas, o que permitia diferenciar os vários momentos do dia.

Neste contexto, Hohmann e Weikart (2009) nas suas reflexões acerca do modelo *High Scope* referem a importância das rotinas diárias. É importante considerar que “uma rotina consistente é muito mais do que um conjunto de rótulos para uma série de atividades” (p. 224). Isto implica que os educadores considerem que os períodos de aprendizagem através da ação ofereçam às crianças uma vasta variedade de experiências e interações que aconteçam numa sequência previsível que vá ao encontro das necessidades do contexto. Assim, “a rotina diária proporciona um leque alargado de experiências pela ação, fluindo suavemente de uma experiência interessante para a seguinte” (Hohmann & Weikart, 1997, p.228).

Assim, na sala onde decorreu a PES II, dava-se início às rotinas através da canção dos 'Bons dias' e da escolha do 'chefe do dia'. O 'chefe do dia' teria que identificar o dia do mês, o estado do tempo, as regras da sala e, com a ajuda da Educadora Cooperante, e da Educadora Estagiária (EE) responsável pela implementação, apresentar as tarefas do chefe e o dia, mês e ano no quadro presente na sala. Depois da realização destas rotinas, cada criança assinalava a sua presença numa tabela de dupla entrada, sendo cada uma responsável pela marcação da sua presença e o 'chefe do dia' responsável pela contagem das crianças e marcação das faltas. É importante referir que todos os dias o 'chefe do dia'

era uma criança diferente, para que todos pudessem ter a oportunidade de assumir esta responsabilidade.

Após as rotinas, eram realizadas as atividades previstas pela Educadora Cooperante ou pelas EE's até às 10.00 horas. Neste momento, era efetuada uma pausa para o lanche da manhã. De seguida, terminado o lanche, as crianças iam para o recreio brincar, caso as condições meteorológicas o permitissem, ou brincavam nas áreas situadas no interior da sala até às 11.00 horas. Após a pausa para o almoço, as atividades eram reiniciadas às 13 horas e 30 minutos e terminando às 15 horas e 30 minutos.

As rotinas descritas previamente oferecem às crianças uma estrutura para os “acontecimentos do dia”, assim como uma ideia da sequência do que irá acontecer e daquilo que irá ter oportunidade de realizar. Esta consistência/sequência não só ajuda as crianças a sentirem-se seguras, mas também facilita a aprendizagem em função das necessidades de desenvolvimento deste grupo etário. A natureza cíclica das rotinas dá às crianças a oportunidade de dizer “amanhã posso fazer isto outra vez” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 235).

Em relação à sala de atividades, podemos referir que tinha dimensões um pouco reduzidas para o número de crianças que a frequentam (ver figura 3) sendo que, por vezes, este facto condicionava a interação adulto-criança e criança-criança e a criação de oportunidades de aprendizagem para todos.

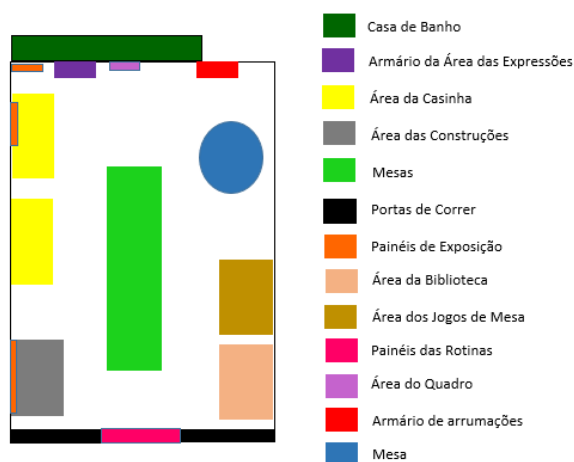


Figura 3. Mapa da sala de atividades

A organização da sala, seguia o modelo *High Scope*, onde os espaços estavam dispostos de forma a que “as crianças possam ter o maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela ação e exerçam o máximo controlo sobre o seu ambiente” (Hohmann & Weikart, 1997, p.163). A sala contava com um total de cinco áreas de interesse: área da casinha, dividida pelo quatinho e cozinha; área das construções; área dos jogos de mesa; área da biblioteca; área da modelagem. Estas áreas são importantes para o DRPS das crianças, ajudando-as a compreender aquilo que as rodeia através de representações sociais do dia-a-dia e a interagirem com os colegas (Arribas, 2008). As áreas estão devidamente assinaladas e têm um número limite de crianças que podem estar ao mesmo tempo em cada uma delas. Para além disso, os materiais e os jogos estão acessíveis para as crianças usarem e arrumarem novamente, de forma autónoma, e estão organizados em caixas ou prateleiras.

Segundo Hohmann e Weikart (2009),

Definir áreas de interesse é uma maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças. Como as áreas de interesse se encontram diariamente acessíveis às crianças, elas sabem quais os materiais e objetos que estão disponíveis e onde os encontrar (p.165).

A Área das Construções era uma das áreas mais procuradas, pois os materiais existentes nesta área permitiam às crianças realizar diversas construções, fosse individualmente ou em pequeno grupo, desenvolvendo a destreza e o raciocínio lógico. Também existiam nesta área carros, barcos, legos de diferentes cores, blocos de encaixe, bonecos, animais e uma bancada de oficina com vários instrumentos apelativos que podiam explorar.

A Área da Casinha, continha o quarto e a cozinha e era também das áreas mais procuradas pelas crianças. Como refere Silva et al. (2016), existe uma grande potencialidade nesta área para o jogo simbólico que reflete “uma atividade espontânea da criança, que se inicia muito cedo, e em que, através do seu corpo, esta recria experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados” (p. 52). Diversos investigadores (Moyle, 2001; Papalia, Olds & Feldman, 2001) têm salientado a importância do jogo simbólico nesta faixa etária, sendo que as crianças têm a possibilidade de desenvolver e adquirir um vasto leque de

aprendizagens e “são claramente motivadas pelo brincar” (Moyles, 2001, p.165). Assim, esta área potencia as brincadeiras e o ‘faz-de-conta’, assim como o desenvolvimento de competências ao nível da linguagem oral, estimulando-as para a convivência em grupo e para a socialização (Rebello & Diniz, 1998; Soares, 2017).

A Área da Biblioteca era constituída por um móvel com suporte horizontal para livros, assim como uma mesa com dois bancos e um sofá. Esta área apresentava diversos livros, caracterizando-se pela diversidade de temas/conteúdos incluídos nas obras. Neste sentido, os livros dispostos variavam e eram permutados pela Educadora Cooperante ou pelas EE’s, de modo a representarem uma novidade para as crianças. Nesta área, era promovido o contacto com os livros e o prazer de manuseá-los e explorá-los, o que permite desenvolver a criatividade, a comunicação oral e escrita (Rebello & Diniz, 1998; Pereira, 2008).

A Área dos Jogos de Mesa situava-se perto da área da biblioteca. As crianças, para jogar, escolhiam e retiravam o material escolhido e deslocavam-se para a mesa de atividades no centro da sala. Nesta área, podíamos encontrar vários tipos de jogos como por exemplo: blocos lógicos; jogos de memória; enfiamentos; jogos de encaixe; blocos de construção; puzzles; entre outros. Neste contexto, esta área possibilitava o desenvolvimento da coordenação, a concentração, a motricidade fina, o raciocínio lógico e, também a socialização, quando o mesmo material era manipulado por mais do que uma criança (Gallahue & Ozmun, 2005; Serrano & Luque, 2015).

A Área da Expressão Plástica, inicialmente denominada Área da Modelagem, era igualmente importante no processo de ensino e aprendizagem. No decorrer da PES II, juntamente com a Educadora Cooperante, refletiu-se acerca da denominação 'Área da Modelagem' e procurou-se utilizar um conceito que fosse mais abrangente (i.e., 'Área da Expressão Plástica'). Nesta área era permitido explorar diferentes técnicas de expressão plástica como a pintura, a modelagem, colagem, entre outras. Todo o material usado para desenvolver as diversas atividades nesta área, como o papel, os lápis, os marcadores e a plasticina, estavam arrumados num armário acessível às crianças. Esta área permitia desenvolver o sentido estético e artístico, a autonomia, a criatividade, a capacidade de usar corretamente os materiais, assim como a motricidade fina e global.

Todas estas áreas estavam identificadas com o nome, o número de crianças que poderiam estar a explorar uma dada área e uma fotografia da mesma. O material disposto na sala de atividades era limpo, encontrava-se acessível e, era incutido às crianças a necessidade de escolher, utilizar e arrumar os recursos. Hohmann e Weikart (2009), reforçam a ideia de como é importante esta divisão das áreas. Isto é, os mesmos investigadores reforçam que “definir as áreas de interesse é uma maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças, (...) elas sabem quais os materiais e objetos que estão disponíveis e onde os encontrar” (p.165).

3. Caracterização do grupo de crianças

O grupo com o qual foi desenvolvido a PES II, era composto por 18 crianças com quatro e cinco anos de idade, sendo nove do sexo feminino e nove do sexo masculino. O grupo de crianças, na sua maioria, já tinha frequentado o JI no ano anterior. Esta caracterização inicial permite-nos aprofundar as competências das crianças ao longo das áreas de conteúdo.

Diversos estudos têm explorado o desenvolvimento pessoal, social, emocional e cognitivo das crianças (Alves, 2017). Piaget (1989) através de múltiplas observações e interações com crianças ao longo dos anos, desenvolveu a teoria dos estágios cognitivos. Piaget (1989) caracterizou as crianças em diferentes estádios qualitativos: sensório-motor (do nascimento aos dois anos), pré-operatório (dos dois aos setes anos), operatório-concreto (dos sete aos onze anos) e o operatório-formal (dos onze anos até à idade adulta). Assim, o grupo de crianças com o qual foram desenvolvidas as atividades encontra-se no estágio pré-operatório, caracterizado por avanços cognitivos como o uso de símbolos, compreensão de identidades, capacidade de classificar, compreensão de números, empatia, entre outros comportamentos. Segundo Papalia e Feldman (2013), “a criança pensa, facilita aos pais e professores entendê-la e ensiná-la” (p. 66).

Segundo Silva et al. (2016), podemos identificar três áreas de conteúdo que devem ser desenvolvidas em consonância: a área de Formação Pessoal e Social; a área do Conhecimento do Mundo; e a área da Expressão e Comunicação. Esta última encontra-se

dividida em domínios como a Educação Física, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Matemática e Educação Artística. A Educação Artística está dividida nos subdomínios das Artes Visuais, do Jogo Dramático/Teatro, da Música e da Dança. Neste sentido, apresentaremos uma caracterização do grupo de crianças nas diferentes áreas e domínios.

A Área da Formação Pessoal e Social, é uma área transversal a todas as outras e “está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância” (Silva et al., 2016, p.33). Nesta área, pretende-se despertar nas crianças o sentido de responsabilidade, solidariedade, respeito pelos valores e diferenças entre pessoas do mesmo ou de distintos sexos e culturas, entre outros fatores.

Em relação ao grupo de crianças envolvido na PES II, verifica-se que reconheciam o seu nome próprio, a sua fotografia, o seu sexo e, também a sua idade, em função da fase de desenvolvimento cognitivo em que se situavam (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Apesar de conhecerem as regras da sala e, destas serem revistas na rotina diária, era notória a dificuldade que demonstravam no cumprimento de algumas destas regras, como também a nível do respeito pelos outros, o que influenciava o funcionamento das sessões. Existia um número reduzido de crianças que apresentavam características distintas, o que, apesar de dificuldades evidentes no respeito pelos direitos e sentimentos dos outros, permitia a promoção de outras competências de responsabilidade como a participação, esforço, cooperação e ajuda aos outros.

Considerando estudos anteriores (Hellison & Wright, 2003; Bean, Forneris & Halsall, 2014) e o trabalho desenvolvido por Hellison (2011), verifica-se que o DRPS é essencial para facilitar aprendizagens do ponto de vista social e emocional, assim como uma transição bem-sucedida para os restantes ciclos de ensino. O grupo demonstrava interesse por atividades variadas, motivadoras e, principalmente, interativas (i.e., que implicassem cooperação). Apesar disso, inicialmente, as crianças demonstravam alguma dificuldade em partilhar (e.g., materiais) e desenvolver trabalho em pequenos grupos, o que originou uma preocupação explícita no ensino destas competências de responsabilidade. Segundo Silva et al. (2016), “esta participação da vida no grupo permite às crianças tomarem iniciativas e assumirem responsabilidades, de modo a promover valores democráticos, tais como a participação, a justiça e a cooperação” (p. 36).

A Área de Expressão e Comunicação divide-se em quatro domínios, sendo a única que apresenta esta divisão, pois estes domínios “constituem formas de linguagem indispensáveis para criança interagir com outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia” (Silva et al., 2016, p.43).

O primeiro domínio é a EF, área fundamental no desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar (Blanco, 2015). Assim, “a educação física joga a favor deste desenvolvimento (...) proporciona o desenvolvimento de habilidades úteis para o dia-a-dia, criando costumes culturais e influenciando a formação de qualidades morais e sociais da personalidade” (Rodríguez, 2001, p.9). A importância da EF tem vindo a ser recuperada e reconhecida (Silva et al., 2016). As revisões realizadas em 2016 às orientações curriculares representam um sinal claro da necessidade de uma EF de qualidade para um desenvolvimento positivo da criança.

Como refere Silva et al. (2016) “a educação física é também um espaço privilegiado de brincar em que o/a educador/a cria condições de exploração livre do espaço e do movimento, permitindo que a criança invente os seus movimentos, tire partido de materiais, coloque os seus próprios desafios (...)” (p.44). Assim, a aprendizagem na EF, organiza-se em função da fase das habilidades motoras básicas (Gallahue & Ozmun, 2005) que engloba aquisições motoras como andar, correr, transpor obstáculos, manipular objetos, entre outras. Ao longo da PES, foram realizadas sessões de EF, semanalmente e ensinadas várias habilidades motoras, com o objetivo de promover o máximo de oportunidades de sucesso e tempo de prática. Assim, o educador pode e deve criar situações de aprendizagem que possibilitem estas aprendizagens.

Em relação ao grupo da PES II, a maioria das crianças dominava diversas habilidades locomotoras, não locomotoras e manipulativas. Contudo, ainda, apresentavam dificuldades no cumprimento de certos critérios de êxito em habilidade como: saltar e lançar. Apesar, de um modo geral, se verificarem estas características em relação ao desempenho de maior parte das crianças foi possível constatar que o grupo apresentava necessidades distintas, o que também implicou uma intervenção diferenciada a nível motor. Durante a PES II foram criadas situações de contato com vários materiais e

desenvolvidas o máximo das habilidades, criando o máximo de oportunidades de sucesso com o objetivo de considerar as diferentes necessidades das crianças.

No domínio da Educação Artística, nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016), são apresentados subdomínios que se articulam e complementam entre si, sendo estes: o subdomínio das Artes Visuais; o subdomínio do Jogo Dramático/Teatro; o subdomínio da Música; e o subdomínio da Dança.

Neste sentido, devem considerar que “a expressão plástica oferece à criança a criação plástica como modo de estimular a imaginação e desenvolver o seu raciocínio” (Sousa, 2003, p.170), sendo crucial que a criança tenha acesso a uma variedade de materiais, instrumentos e estímulos neste âmbito. Neste subdomínio deverão ser exploradas a pintura, o desenho, a escultura, a gravura, entre outros elementos, usando-se materiais adequados como papel, lápis, tintas, pincéis e plasticina, entre outros. É importante que o educador crie oportunidades de exploração livre destes mesmos materiais, sem formatar de forma rígida as situações de aprendizagem, como refere Sousa (2003) “para uma criança, uma folha de papel branco e um lápis são sempre elementos estimuladores da sua imaginação” (p.169). Assim, as crianças em idade pré-escolar podem também desenvolver a motricidade fina, sendo que, com um maior controlo, apresentam melhorias na forma como as crianças desenhavam, pintavam, recortavam, colavam, modelavam (Serrano & Luque, 2015).

A exploração desta área era, sem dúvida, um momento motivante para o grupo de crianças, fosse em exploração livre ou no contexto de uma atividade estruturada. É na fase da educação pré-escolar que se procura desenvolver competências ao nível da motricidade fina através do recorte, colagem, manuseamento de objetos, pintar dentro dos contornos, abotoar os botões, entre outras destrezas (Serrano & Luque, 2015).

Considerando que o grupo era heterogéneo (i.e., crianças com quatro e cinco anos), observaram-se diferenças na competência motora fina das crianças, o que implicou a criação de diferentes expectativas em tarefas que envolviam a representação de figuras, registos, entre outras. Além disso, o grupo demonstrava preferência pelos marcadores, porque podiam utilizar várias cores com diversas características, mas utilizavam diversos materiais, principalmente no que diz respeito à pintura (i.e., pincéis, lápis de cor, lápis de cera,). No recorte, o grupo demonstrava dificuldades em pegar corretamente na tesoura e

em recortar pelo limite delineado, sendo que as crianças mais novas demonstravam especial dificuldade no controlo e precisão dos movimentos. Convém referir que a área da modelagem/expressão plástica criada na sala onde se realizavam estas atividades estava na maioria das vezes ocupada, o que limitava as oportunidades proporcionadas.

De modo a ultrapassar esta limitação, juntamente com a Educadora Cooperante, eram dadas oportunidades às crianças que estavam em outras áreas que trocassem com os colegas da área da modelagem quando estes terminassem os trabalhos. O quadro das áreas permitia ter uma maior perceção sobre as escolhas das crianças durante a semana, possibilitando que explorassem as restantes áreas.

No subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, são "...abordadas formas de expressão e comunicação em que através do gesto, da palavra, do movimento do corpo, da expressão facial e da mobilização de objetos, a criança representa situações reais ou imaginárias que são significativas para ela" (Silva, et al., 2016, p.51). É importante para as crianças recriarem situações diárias através do "faz de conta" ou do jogo simbólico, que permite que assumam papéis reais ou não, assim como exprimam as suas ideias e sentimentos. Piaget (1962) refere que estas recriações e situações de "faz de conta" são essenciais no desenvolvimento de capacidades intelectuais. Estes tipos de interações aconteciam, maioritariamente, nas áreas da sala de atividades, principalmente na área do quatinho e da cozinha, em que os próprios materiais levavam a que as crianças dramatizassem situações inventadas por elas e/ou histórias já conhecidas, representando diferentes personagens de acordo com as suas vivências.

No que se refere ao subdomínio da Música, a abordagem à música no JI contribuiu para a aprendizagem emocional e bem-estar das crianças (Silva et al., 2016; Veríssimo, 2012). A exploração deste subdomínio ao longo da PES II, era realizada por uma professora que se deslocava à instituição uma vez por semana para desenvolver sessões de Música. Era visível que as crianças reconheciam e nomeavam corretamente os instrumentos musicais que lhes eram apresentados e memorizavam músicas que lhes eram ensinadas com facilidade. Apesar de existir esta sessão, ao longo das semanas da PES II, o uso da Música foi bastante importante na sala de atividades, sendo que foram proporcionados às

crianças momentos musicais. Por exemplo, foram abordadas canções tradicionais que, diariamente, eram cantadas e exploradas.

Segundo Sousa (2003), “o objetivo imediato da dança educativa é o desenvolvimento da personalidade” (p.201). O subdomínio da Dança está ligado a vários domínios/subdomínios como a música, o teatro e a EF. Segundo Silva et al. (2016) “através da dança, as crianças exprimem o modo como sentem a música, criam formas de movimento ou aprendem a movimentar-se expressivamente, respondendo a diversos estímulos (palmas, sons, imagens, palavras)” (p. 57). Na sala de atividades, eram promovidas atividades relacionadas, como por exemplo, danças de roda, coreografias através da imitação, sendo que o grupo mostrava entusiasmo e vontade de participar. Na maior parte das vezes, as crianças tinham oportunidade de criarem a sua própria dança, de modo a contribuir para o desenvolvimento da autonomia, sendo que se criavam momentos para as crianças decidir, escolher e assumir responsabilidades (Godinho, 2016).

No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, as crianças tinham mais dificuldade em emitir a sua opinião, dialogar, o que fazia com que as EE e EC tivessem o cuidado de desenvolver mais vezes conversas individuais para estimular a linguagem oral dessas crianças. Silva et al. (2016), consideram que “um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao/a educador/a criar as condições para que as crianças aprendam” (p. 61).

Em relação à abordagem à escrita, diariamente, era contada uma ou mais histórias no cantinho da leitura, fosse parte de uma atividade estruturada ou apenas estimulação ocasional, com o objetivo de promover o gosto pela leitura. Estes momentos eram muito motivantes para as crianças, havendo momentos de pré e pós-leitura, em que eram colocadas diversas questões e proporcionados diversos estímulos. Apesar disso, as crianças apenas contactavam com os livros que estavam colocados na área da biblioteca, não sendo possível acederem aos restantes livros disponíveis no contexto, apenas quando eram colocados na sala de atividades. Contudo, a EE e a EC procuravam disponibilizar e criar uma rotina de rotatividade dos livros que se encontravam na área da biblioteca para que as crianças tivessem oportunidade de explorar e contactar todas as semanas com livros diferentes. A maior parte das crianças já identificavam letras e os nomes de alguns colegas,

sendo que pediam para as ensinarmos a escrever algumas palavras como por exemplo o seu nome, o que acontecia através da imitação.

Relativamente ao domínio da Matemática, as crianças contactam, desde muito cedo, de um modo informal, com números, medidas e formas, sendo que estes elementos estão presentes no seu dia-a-dia. Desta maneira, cabe ao educador proporcionar diversas experiências que desafiem as crianças, fazendo com que estas reflitam, colocando questões para que possam construir noções matemáticas, assim como propor problemas para que a criança possa chegar a uma solução e debata ideias com as outras crianças (Vieira, 2016).

Segundo Silva et al. (2016), neste domínio existem quatro componentes no ensino da matemática: i) números e operações; ii) organização e tratamentos de dados; iii) geometria e medida; iv) interesse e curiosidade pela matemática.

Na resolução de problemas, o grupo apresentava algumas dificuldades em identificar a problemática apresentada, mas tinha facilidade em utilizar os materiais disponíveis para chegar a uma conclusão/resultado. Ao longo da PES II as crianças tiveram a oportunidade de brincar e desenvolver a matemática através do contacto com diversos materiais como puzzles, blocos lógicos e legos.

Em relação aos números e operações, sabendo que as crianças desenvolvem uma adaptação progressiva do sentido de número, a maior parte das crianças indicava uma sequência numérica até 20, mas mostravam algumas dificuldades em fazer a correspondência termo a termo, sendo que as crianças de 4 anos revelavam mais dificuldades. Assim, as crianças demonstravam algumas noções de 'quantidade'. Por exemplo, percebiam que ao acrescentar algo a um elemento, a sua quantidade aumentava. Diariamente, através das rotinas diárias, o 'chefe do dia', contava quantas crianças estavam presentes, usando a representação gráfica integrada no quadro das presenças, para auxiliar a contagem. Todas as crianças desenvolviam esta tarefa com facilidade, embora, algumas vezes com a ajuda do restante grupo. É importante que as crianças sejam estimuladas a contar oralmente objetos, de modo a associarem um número à 'quantidade' de indivíduos/objetivos (Moreira & Oliveira, 2003).

Na organização e tratamento de dados, diariamente, as crianças contactavam com tabelas de dupla entrada nas rotinas diárias e foram implementadas atividades com recurso a pictogramas para as crianças analisarem e colocarem em prática os conceitos matemáticos. Relativamente à geometria, o grupo explora com facilidade o espaço que o rodeia, com uso dos termos corretos como: “dentro” e “fora”, “longe” e “perto”, “em cima” e “em baixo”. Também foram exploradas as formas e sólidos geométricos, algumas vezes em exploração livre, tentando que as crianças fossem capazes de diferenciá-los pelas suas propriedades.

Por último, a área do Conhecimento do Mundo, “enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê” (Silva et al., 2016, p. 85). Assim, é uma área que sensibiliza as crianças para as ciências naturais e sociais, sendo que devem ser abordadas de forma articulada, promovendo também a aplicação de conhecimentos nas restantes áreas e domínios (Martins et al., 2009). Referindo Silva et al. (2016), “as crianças vão compreendo o mundo que as rodeia quando brincam, interagem e exploram os espaços, objetos e materiais” (p.86). Assim, também nesta área, o brincar é visto como algo fundamental, mostrando que as crianças podem aprender de forma não estruturada. O despertar a curiosidade da criança é fundamental nesta área, partindo-se do princípio que a criança quer sempre saber mais sobre o que o rodeia, sendo importante que possa explorar os conteúdos ao seu ritmo e sem a imposição sistemática de estrutura. Segundo Peixoto (2008):

Opositor ao ensino por transmissão de conhecimentos, Pestalozzi reconhece a educação pré-escolar como uma etapa fundamental na educação da criança e argumenta que esta, antes de ser informada, verbalmente, acerca das propriedades dos objetos, deve explorar livre e individualmente esses mesmos objetos (p.32).

A maior parte das crianças manifestavam ter consciência da sua identidade e da pertença a diferentes grupos do meio social próximo como a família, os amigos, entre outros. Assim, as crianças reconheciam unidades básicas do tempo, o antes e o depois, mas apresentavam algumas dificuldades na sequência semanal, sendo necessário a ajuda de um adulto para que as crianças dissessem o dia correto, apesar de haver duas ou três crianças que algumas vezes conseguiam fazer a sequência semanal. Nas rotinas diárias, o grupo identificava corretamente os diferentes momentos que as compunham. O mundo físico e

natural esteve presente indiretamente ao longo da PES II, sendo que o grupo, apesar da sua heterogeneidade, possuía algumas noções básicas sobre o seu meio, a importância de uma alimentação saudável, a higiene e saúde e, também alguns cuidados a ter com a Natureza.

Em suma, o grupo apresentava características distintas a diversos níveis (i.e., pessoal, social, emocional, cognitivo,) o que ajuda a compreender as estratégias utilizadas no desenvolvimento de conteúdos em diferentes áreas e domínios, sendo fundamental que os educadores ponham em prática a utilização de estratégias de diferenciação pedagógica, com vista nas aprendizagens por parte das crianças, tendo em conta a sua individualidade.

CAPÍTULO II – O ESTUDO

1. Enquadramento do estudo

Neste subcapítulo é apresentada a contextualização e a pertinência do estudo, assim como a problemática e objetivos delineados. De seguida, é apresentada a fundamentação teórica do estudo, a metodologia e os instrumentos utilizados na recolha de dados, assim como a apresentação e discussão dos resultados e, por fim, as conclusões e limitações do estudo.

1.1. Contextualização e pertinência do estudo

Atualmente, o domínio da EF (Neto, Barreiros, Cordovil & Melo, 2014), oferece a possibilidade de um melhor desenvolvimento do corpo e da competência motora das crianças, facilitando o contato com atividades lúdicas que podem potenciar o desenvolvimento global dos indivíduos. Assim, é importante que cada JI ofereça um ambiente relacional positivo para que possam ser promovidos comportamentos de responsabilidade úteis para a vida escolar e em outros domínios da vida.

As características da EF ao longo do processo de desenvolvimento da criança, principalmente nas idades correspondentes à educação pré-escolar, apresenta-se como uma atividade intrinsecamente motivante centrada no desenvolvimento motor, mas também no domínio da responsabilidade pessoal (e.g., esforço, autonomia) e social (e.g., ajuda aos outros), sendo que vários autores têm reconhecido o potencial da EF no desenvolvimento global dos indivíduos. Por exemplo Escartí, Gutiérrez, Pascual e Llopis (2010) realizaram um estudo em Espanha, onde analisaram os efeitos do modelo de DRPS na EF no ensino primário, tendo a intervenção decorrido ao longo de um ano letivo. Os participantes foram 42 crianças entre os 11 e os 12 anos. Os resultados mostraram que o modelo de DRPS ajudou os professores a estruturar as aulas de EF e promoveu o desenvolvimento de comportamentos de responsabilidade, sendo possível observar um aumento significativo na aquisição de competências de responsabilidade.

Assim, a EF pode criar oportunidades únicas para o desenvolvimento integral da criança, pela sua natureza relacional associada ao movimento do corpo no espaço. O reconhecimento desta realidade efetuado por Silva et al. (2016) reforça esta importância,

sendo que nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar o domínio da EF encontra-se interligado com a área da Formação Pessoal e Social.

O DRPS de Hellison (2011), ajuda a promover o desenvolvimento de comportamentos de responsabilidade, procurando que crianças e jovens sejam responsáveis pela maneira como se comportam e agem, assim como tratam e se relacionam com outros. O modelo de DRPS encontra-se organizado por cinco níveis de responsabilidade: nível I – respeito pelos direitos e sentimentos dos outros; nível II- participação e esforço; nível III – autonomia; nível IV – liderança e ajuda nos outros; nível V – transferência, sendo definidos objetivos em função das necessidades das crianças. Na educação pré-escolar, é importante que os agentes educativos desenvolvam uma prática que envolva estratégias de diferenciação pedagógica aliadas ao DRPS, de forma a ter em vista a aprendizagem das crianças em função das suas necessidades individuais, os seus interesses e desenvolvimento (Moreno, Nagasawa & Schwartz, 2018).

Analisando o modelo de DRPS, os níveis de responsabilidade incluídos no modelo implicam que sejam utilizadas estratégias de diferenciação pedagógica em função dos comportamentos de responsabilidade das crianças. Desta forma, a diferenciação pedagógica no modelo de DRPS pode produzir efeitos positivos no desenvolvimento da responsabilidade.

Durante a PES II, foram realizadas observações que permitiram identificar as dificuldades que o grupo tinha em respeitar regras, aceitar as ideias/opiniões dos outros. Para além disso, verificou-se a necessidade de definir diferentes objetivos de responsabilidade. Foi necessário adotar estratégias e atividades para promover melhorias nos comportamentos das crianças a nível da responsabilidade. Apesar do domínio da EF se mostrar favorável para desenvolver melhorias nos comportamentos de responsabilidade, Escartí, Llopis-Goig e Wright (2018), alertam para o seu potencial, também, em outras áreas de conteúdo, dentro da sala de atividades. Por isto, é possível desenvolver esses mesmos comportamentos em diversas áreas de conteúdo, dando a possibilidade das crianças adquirirem competências de responsabilidade, de acordo com as suas necessidades (Dyson & Wright, 2012).

Em suma, verifica-se a existência de poucos estudos relacionados com o modelo de DRPS em contexto da educação pré-escolar, sendo necessário desenvolver mais estudos com esta faixa etária. Para além disso, não fomos capazes de encontrar estudos centrados na implementação de estratégias de diferenciação pedagógica aliadas ao modelo de DRPS e apenas um estudo centrado em áreas de conteúdo (Escartí, Llopis-Goig & Wright, 2018).

1.2. Objetivo do estudo e questões de Investigação

O objetivo do presente estudo foi analisar os efeitos do modelo de DRPS e de estratégias de diferenciação pedagógica nos comportamentos de responsabilidade das crianças na Educação Física e em outras áreas de conteúdo, assim como as perceções de uma EE quanto aos desafios vivenciados e estratégias utilizadas para desenvolver este tipo de intervenção. De modo a facilitar a procura de respostas ao objetivo apresentado, organizamos o processo em três estudos distintos, mas complementares.

No primeiro estudo, apresenta-se os efeitos da utilização de estratégias de diferenciação pedagógica aliadas ao modelo de DRPS nos comportamentos de responsabilidade das crianças em outras áreas de conteúdo; no segundo estudo, analisam-se os efeitos da utilização de estratégias de diferenciação pedagógica aliadas ao modelo de DRPS nos comportamentos de responsabilidade das crianças na EF; e, no terceiro estudo, analisam-se as perceções da estudante estagiária acerca da promoção de estratégias de diferenciação pedagógica no âmbito do modelo de DRPS. Este capítulo foi organizado desta forma tendo em conta o trabalho desenvolvido na intervenção ao longo da PES II e as diferentes preocupações do programa.

De forma a aprofundar o objetivo do estudo, formularam-se as seguintes questões de investigação:

Estudo 1. Qual a influência da utilização de estratégias de diferenciação pedagógica nos comportamentos de responsabilidade das crianças em outras áreas de conteúdo para além da EF?

Estudo 2. Qual a influência da utilização de estratégias de diferenciação pedagógica nos comportamentos de responsabilidade das crianças na EF?

Estudo 3. Quais as perceções de uma EE acerca dos desafios e estratégias emergentes na promoção de estratégias de diferenciação pedagógica no âmbito do modelo de DRPS?

2. Fundamentação teórica do estudo

2.1. O desenvolvimento pessoal e social na Educação Física

A área da Formação Pessoal e Social é considerada uma área transversal presente em todo o trabalho educativo (Silva et al., 2016). O desenvolvimento pessoal e social assenta no reconhecimento da criança como sujeito participante no contexto educativo e de que a sua identidade é construída ao longo da interação social e do ambiente onde está inserida (Wiium & Dimitrova, 2019).

Ao longo do processo de desenvolvimento, a criança vai criando referências nos contextos onde vive e nas interações sociais com os outros, o que as leva a construir uma identidade e a desenvolver comportamentos de responsabilidade como o respeito pelos outros. Segundo Silva et al. (2016), ao longo da educação pré-escolar, as aprendizagens na área do desenvolvimento pessoal e social vão corresponder a um “caminho” gradual que irá ter continuidade ao longo da sua vida. Nessas aprendizagens interligadas, podem considerar-se quatro elementos importantes:

- 1) A construção da identidade e autoestima;
- 2) Independência e autonomia;
- 3) Consciência de si como aprendente;
- 4) Convivência democrática e cidadania.

O desenvolvimento pessoal e social abarca as aptidões necessárias para a criança compreender e lidar com os seus sentimentos, interagir com outras pessoas e afirmar-se como pessoa. Sánchez-Alcaraz, Gómez-Marmol, Valenzuela e Sánchez (2013) realizaram um estudo com o objetivo de avaliar as melhorias que resultaram da implementação do modelo de DRPS, aplicado em 24 sessões de EF. Os participantes foram 91 crianças do primeiro ciclo do ensino básico e 95 jovens do ensino secundário, divididos em quatro grupos experimentais e quatro grupos de controlo. Neste estudo verificou-se que a utilização do modelo de DRPS foi mais significativa nos rapazes do que nas raparigas, assim como as crianças do primeiro ciclo do ensino básico (1ºCEB) obtiveram resultados mais significativos em comparação com os jovens do ensino secundário. Os resultados deste estudo coincidem com outros que indicam que a responsabilidade pessoal e social, representada em competências como o respeito e a ajuda aos outros, deve ser

desenvolvida na infância e na adolescência (Hellison & Wright, 2003; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011; Moreno, Nagasawa & Schwartz, 2018).

O DRPS baseia-se no relacionamento que as crianças constroem com os pais e outras pessoas, no que ela pensa de si mesma, como aprendiz e a responsabilidade perante si e os outros (Cró & Pinho, 2011). O desenvolvimento pessoal e social, “é aberto, atento e solidário. É experiencial, no sentido em que as experiências ocasionam momentos de vivência pessoal. Vivência única, intransferível e inadiável. Vivência de estar no mundo e participar na sua construção” (Santos, 2005, p.11).

Segundo Santana (2012), em conjunto com a família, o ambiente escolar torna-se fundamental para o desenvolvimento da criança e, concludentemente, responsável pela sua socialização. Estes dois elementos (escola e família) são responsáveis por formar crianças conscientes e capazes de viver em sociedade. Mais especificamente, nas sessões de EF, a criança tem mais contato com atividades em grupo, o que é essencial não só para o seu desenvolvimento motor, mas também pessoal, expressando os seus sentimentos e forma de pensar através dos movimentos e ações motoras. Durante a EF, através de cada ação que a criança executa, o educador poderá observar as suas carências e dificuldades, sendo que todos os atos revelam a sua personalidade e permite que o educador possa auxiliar a criança a melhorar a sua responsabilidade pessoal e social.

Assim, é importante olhar para o currículo da EF (Neves, 2007) e para as condições que cada contexto oferece para o desenvolvimento pessoal e social, sendo que a mudança dos comportamentos de responsabilidade ocorre mais facilmente caso sejam desenvolvidas competências de uma forma sistemática em sessões de EF. Deste modo, a EF revela ser um meio favorável que oferece oportunidades de mudança de comportamentos e facilita a aprendizagem social e emocional (Checchini, Montero & Penã, 2003; Escartí, Gutiérrez, Pascual & Marín 2010).

Recentemente, estudos relacionados com esta temática têm procurado desenvolver ferramentas, métodos e/ou estratégias que possam desenvolver a educação dos valores e a melhoria da responsabilidade através da EF (Sánchez-Alcaraz, et al., 2013; Sánchez-Alcaraz, Gómez-Marmól, Valenzuela, Sánchez & Suárez, 2016; Martinek & Hellison, 2016) sendo o modelo de DRPS de Hellison (2011), um dos mais explorados. A título de exemplo,

Escartí, Gutiérrez, Pascual, Marín, Martín e Chacón (2006), desenvolveram uma investigação que tinha como objetivo aplicar o modelo de DRPS em sessões de EF com 13 adolescentes de 15 e 16 anos de idade durante três meses, com o objetivo de ensinar-lhes comportamentos de responsabilidade. Neste estudo, foi possível observar uma redução de condutas agressivas/comportamentos de indisciplina e os comportamentos relacionados com a ajuda aos outros mantiveram-se estáveis. Também uma das experiências descritas por Santos, Corte-Real, Regueiras e Fonseca (2016) referiram a importância que a EF tem/deve/pode ter no ensino de valores e competências essenciais à vida em comunidade, dando um papel de relevo aos professores de EF que são os responsáveis por implementar estratégias pedagógicas que permitam alcançar estes objetivos, mostrando que a EF é ampla e permite o ensino de competências motoras essenciais, mas também da responsabilidade pessoal e social (Escartí, Vázquez, Gutiérrez & Pascual, 2009).

2.2. O modelo de Desenvolvimento de Responsabilidade Pessoal e Social

O modelo de DRPS, criado por Donald Hellison em 1978, foi aplicado primeiramente em bairros marginais nos Estados Unidos da América, mais propriamente em Chicago. Hellison (1978), elaborou um método de estudo por níveis que se mostrou muito útil como sistema de ensino durante mais de 30 anos nos Estados Unidos da América (Walsh, Ozaeta & Wright, 2010; Santos et al., 2016). Foi coordenador de vários programas relacionados com o DRPS como o “Coaching Club”, que proporcionava oportunidades para as crianças controlarem os seus comportamentos e serem conscientes pelos seus atos através de atividades no âmbito da EF.

O principal objetivo do modelo é ajudar a promover o desenvolvimento do ensino da responsabilidade pessoal e social, procurando que crianças e jovens sejam responsáveis pela maneira como se comportam e agem, assim como tratam e se relacionam com outros. Este modelo considera que a EF é um momento privilegiado para ensinar às crianças e jovens comportamentos de responsabilidade que resultem na transferência de competências para contextos do dia-a-dia como a família, a escola e/ou a comunidade. Para Helisson (2011) importa a forma de ver a criança e o mundo em que ela se insere, tornando-se mais importante compreender os comportamentos e atitudes do que apenas

olhar para o modelo como um programa de intervenção rígido. O modelo de DRPS, considerando outros modelos de instrução (Metzler, 2011) representa, sobretudo, uma filosofia preocupada com o desenvolvimento holístico das crianças/alunos e como pode ajudá-los a prosperar dentro e fora da escola. O DRPS de Hellison (2011) faculta diretrizes concretas e objetivas para os profissionais de educação ensinarem deliberadamente a responsabilidade através da EF.

Este modelo tem sido utilizado em vários países como Estados Unidos, Canadá, Espanha, entre outros, sendo ainda pouco conhecido na comunidade de educadores em Portugal (Pavão, Santos, Wright & Gonçalves, 2019). A generalidade de investigações encontradas relacionadas com a aplicação prática do modelo de DRPS, foram principalmente em contextos de EF no ensino primário e/ou secundário. A título de exemplo, Cecchini et al. (2003) implementou o modelo de Hellison com 142 jovens com idades compreendidas entre os 12 e 13 anos, em dois centros públicos de uma escola secundária situada numa região no norte de Espanha. O objetivo do estudo era avaliar as mudanças nos comportamentos de *fair play* e autocontrolo. O estudo foi realizado usando um grupo experimental e um grupo de controlo, sendo que no primeiro verificaram-se melhorias significativas no autocontrolo, sendo possível observar um decréscimo em variáveis relacionadas com comportamentos antidesportivos. Já no grupo de controlo não foram encontradas alterações significativas. Além disso, a investigação existente no ensino pré-escolar é escassa. No entanto, Hellison (2011) referiu que quanto mais cedo for implementado modelo de DRPS mais fácil será reforçar aprendizagens relacionadas com o processo de desenvolvimento pessoal e social.

Neste contexto, foram encontrados dois estudos desenvolvidos no âmbito do ensino pré-escolar em Portugal. Pavão et al. (2019), realizaram um estudo numa escola no norte do país com 24 crianças com idades compreendidas entre os cinco e seis anos de idade. Inicialmente, as crianças apresentavam comportamentos desviantes e inapropriados, mostrando dificuldades em respeitar os outros, existindo um ambiente fisicamente e psicologicamente inseguro. Perante isto, foram preparadas atividades com o objetivo de promover o desenvolvimento do respeito e de outras competências relacionadas com o modelo de DRPS. Terminada a intervenção, verificaram-se melhorias alcançadas e a

necessidade da EE desenvolver adaptações ao modelo de DRPS tendo em conta a idade das crianças. Miguel (2018) realizou uma intervenção numa escola de uma freguesia situada no norte do país com 25 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos. O objetivo foi transferir competências de responsabilidade para fora do contexto educativo. Foram desenvolvidas tarefas com o apoio dos pais, agentes importantes para o DRPS. Esta abordagem promoveu mudanças significativas nos comportamentos das crianças reforçando as aprendizagens realizadas nas sessões de EF.

Com base no que se referiu anteriormente, Hellison e Walsh (2002) apresentaram um conjunto de convicções pedagógicas que devem ser tidas em conta em programas de intervenção com o objetivo de DRPS, no sentido de garantir a fidelidade na implementação do modelo em contextos como a educação pré-escolar.

2.2.1. Níveis de Responsabilidade

De forma a promover a responsabilidade pessoal e social e garantir que existe um desenvolvimento gradual de competências e mudança de comportamentos e atitudes, Hellison (2011), criou e organizou um conjunto de níveis de responsabilidade para adequar o ensino aos comportamentos de responsabilidade das crianças. Quando iniciou a sua carreira como professor de EF, Hellison, apesar de ter tido várias experiências com diversos grupos como jovens em risco de exclusão social (Hellison & Wright, 2003), verificou que as crianças demonstravam a necessidade de aceitar e gerir as suas próprias necessidades e, depois conseguirem estabelecer relações com os outros, valorizando o respeito como o primeiro ponto fulcral para desenvolver atividades de responsabilidade pessoal e social.

Apesar de ao longo do tempo, os níveis apresentados por Hellison (2011) sofrerem algumas alterações, indo ao encontro das necessidades encontradas nos grupos onde implementou o DRPS, o objetivo sempre foi contribuir para o ensino de competências (Escartí, Gutiérrez & Pascual, 2005; Cecchini et al., 2003). Os cinco níveis de responsabilidade serão apresentados de seguida.

Nível I: respeito pelos direitos e sentimentos dos outros – as crianças neste nível não conseguem ainda respeitar as ideias/opiniões dos outros, não partilham gostos, opiniões, medos, sendo necessário proporcionar um clima positivo entre pares, psicologicamente e fisicamente seguro, de modo a promover a resolução/negociação de conflitos de forma cordial. É pretendido que as crianças neste nível sejam capazes de respeitar as opiniões dos outros, aceitar as regras básicas do dia-a-dia e desenvolver o autocontrolo.

Nível II: participação e esforço – as crianças desenvolvem neste nível a capacidade de se empenharem e esforçarem na realização de distintas atividades, com o intuito de construir novas aprendizagens, aceitar desafios mais complicados, mas com sentido de responsabilidade e aceitação de regras.

Nível III: autonomia – neste nível as crianças têm de conseguir realizar atividades e alcançar conhecimentos de forma independente, de maneira a tornarem-se mais confiantes nos seus atos e opiniões, sendo capazes de assumir diferentes tipos de tarefas. O principal objetivo deste nível é responsabilizar as crianças pela tomada de decisão, dando-lhes possibilidades de escolha.

Nível IV – liderança e ajuda nos outros – as crianças neste nível precisam de perceber as necessidades dos outros, conseguindo colocar-se na posição dos colegas para compreenderem quais as suas necessidades e demonstrarem apoio aos que as rodeiam. Podem adotar a posição de líder como um agente que ajuda e apoia os restantes colegas.

Nível V – transferência – o último nível apresentado no modelo tem como objetivo que as crianças consigam transferir as competências que foram adquirindo durante as sessões para outros domínios do seu dia a dia, não se restringindo apenas ao contexto de sala ou EF. É nesta fase que as crianças já alcançaram os valores e competências necessárias para conseguirem atuar com respeito fora da escola/contexto escolar. Escartí et al. (2005) consideram-no não só o mais importante, mas também o mais complexo, porque a responsabilidade pessoal e social deve estar presente em todos os momentos da vida.

Na prática, os níveis não surgem de forma rígida e devem ser vistos como competências a desenvolver. Isto é, quando uma criança demonstra comportamentos/atitude relacionadas com um nível, numa dada sessão de EF, deve ser planeada e organizada, com o intuito de um progresso global de cada criança.

Em Portugal, tal como já foi referido, existem poucos estudos sobre a utilização do modelo de DRPS. No entanto, por exemplo, Correia (2007) desenvolveu um estudo numa freguesia no norte do país ao longo de 10 sessões que envolveu 17 estudantes que frequentavam o quinto e sexto ano de escolaridade, sendo que estavam em risco de insucesso escolar. Planearam-se um conjunto de atividades que estimulasse competências relacionadas com o modelo de DRPS e, inicialmente, o grupo demonstrou permanência no nível I e II de responsabilidade, focando-se, posteriormente, mais nos níveis seguintes (nível III, IV e V). Foi possível observar um desenvolvimento progressivo das competências, principalmente através do diálogo/contato com o grupo e, também pela avaliação que era realizada diariamente. Foi visível a melhoria em relação ao autocontrolo, ao respeito pelos outros e ao gosto pelo ambiente escolar. Noutros países, Pardo (2008) aplicou o modelo de DRPS durante 10 semanas em três centros educativos situados em Espanha, Itália e nos Estados Unidos da América. Os participantes deste estudo, um total de 51 jovens em risco de exclusão social com idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos, demonstraram uma mudança progressiva nos seus comportamentos de responsabilidade.

A utilização do DRPS de Hellison (2011) está-se a alargar para vários contextos (Martinek & Hellison, 2016). Têm sido experimentadas novas adaptações ao modelo em variados contextos com diferentes idades e necessidades, sendo importante referir que outros agentes educativos para além do professor de EF, atualmente, começaram a aplicar o modelo de DRPS em outras áreas de conteúdo (Escartí et al., 2015).

No futuro, o modelo de DRPS, pode ser uma ajuda para enfrentar alguns problemas que a sociedade enfrenta, nomeadamente os desafios que as crianças terão que ultrapassar ao longo dos diversos ciclos de ensino, pelo que se torna importante perceber que fazem parte da solução para um desenvolvimento positivo da nossa sociedade e não parte do problema (Martinek & Hellison, 2016).

2.2.2. Estratégias de responsabilidade

O responsável pela implementação do modelo deve adotar estratégias/atividades que sejam adequadas ao grupo (Hellison & Walsh, 2002). Para conseguir desenvolver os níveis de responsabilidade e objetivos traçados, Hellison (2011) identificou algumas estratégias que devem ser implementadas durante as sessões de EF. Estas estratégias de responsabilidade devem incluir conversas, a estimulação para a tomada de decisões individuais e reflexões sobre os objetivos alcançados pelas crianças.

Hellison (2011) criou uma estrutura de sessão, para que o educador possa focar as crianças nos objetivos de responsabilidade definidos, promovendo a autonomia de forma progressiva (Cecchini et al., 2003). Apesar das estratégias serem definidas, estas podem ser adaptadas em função das necessidades do grupo.

- **Conversa individual**, antes ou depois da sessão de EF ou no decorrer da sessão, com o objetivo de definir estratégias específicas com uma dada criança ou indo ao encontro de outros aspetos importantes para promover a responsabilidade;
- **Conversa de consciencialização**, que ocorre no início das sessões de EF para que sejam definidos objetivos de responsabilidade para o grupo;
- **Atividade motora**, as próprias tarefas/atividades devem ser o principal meio para ensinar a responsabilidade;
- **Reuniões de grupo**, realizadas no final da sessão ou sempre que se justificar, onde as crianças podem refletir sobre os seus comportamentos e dos colegas, assim como expor também dificuldades sentidas e propostas de eventuais atividades;
- **Reflexão final**, que envolve uma conversa em grupo, com o objetivo de avaliar os comportamentos de responsabilidade pessoal e social ao longo da sessão de EF, servindo de reflexão para as crianças se motivarem para alcançar os objetivos em sessões/atividades futuras.

É importante referir que todos os grupos são distintos pela idade e/ou pelos comportamentos de responsabilidade, o que deve levar o educador a adotar e modelar diferentes estratégias para promover a responsabilidade. Estas estratégias aparecem

conforme as necessidades apresentadas pelas crianças que irão ser sujeitas à implementação do DRPS (Santos et al., 2016). Isto é, existe a necessidade de implementar uma variedade de estratégias de responsabilidade que possam responder às necessidades do grupo em causa, como por exemplo a atribuição de pontos, dar voz às crianças para a escolha de atividades, entre outras (Baptista, Corte-Real, Regueiras, Dias, Martinek & Fonseca, 2018).

2.2.3. Síntese da investigação sobre o modelo

Os artigos incluídos nesta revisão da literatura (ver tabela 3) estão disponíveis no repositório online do modelo de DRPS – www.tpsr-alliance.org.

Tabela 3.

Estudos relacionados com a implementação do modelo de DRPS.

Autores	Revista/Livro/Jornal	Participantes	Contexto	Conclusões
Buchanan (2001)	<i>Journal of Teaching in Physical Education</i>	Monitores de um campo de férias com jovens em risco	Campo de férias	Aumento de confiança entre monitores e os jovens; melhorias em comportamentos relacionados com o respeito
Schilling (2001)	<i>Research Quartely for Exercise and Sport</i>	Sete jovens entre os 12 e os 15 anos com défice de atitudes de compromisso	Sessões de EF	O desenvolvimento das relações interpessoais relacionadas com a organização e o ambiente do programa influenciaram o compromisso nos programas de EF
Cecchini, Montero & Peña (2003)	<i>Psicothema</i>	142 crianças de 12 e 13 anos	Unidade didática de futsal durante as sessões de EF	Melhorias no autocontrolo e no fairplay
Hellison & Wright (2003)	<i>Teaching Responsibility through activity</i>	78 jovens dos 10 aos 19 anos	Atividades desportivas com jovens em risco	Melhorias na responsabilidade pessoal e social e nas condutas de liderança assim como na transferência de comportamentos a outros contextos
Wright, White & Gaebler-Spira (2004)	<i>Journal of Teaching in Physical Education</i>	Cinco crianças com paralisia cerebral	Programa de artes marciais adaptadas	Comprovou-se que o modelo de DRPS pode ser relevante no desenvolvimento da responsabilidade com estas crianças quando combinadas com conteúdos atraentes e terapeuticamente relevantes

Autores	Revista/Livro/Jornal	Participantes	Contexto	Conclusões
Escartí, Gutiérrez, Pascual, Marín, Martínez & Chacón (2006)	<i>Revista de Educación</i>	13 adolescentes de 15 e 16 anos	Sessões de EF	Redução de comportamentos agressivos e de interrupção da sessão
Cecchini, Montero, Alonso, Izquierdo & Contreras (2007)	<i>European Journal of Sport Science</i>	186 jovens de 13 e 14 anos	Unidade didática de futebol de salão durante as sessões de EF	Melhorias na responsabilidade pessoal e social e no autocontrolo.
Cecchini, González, Alonso, Barreal, Fernández, Garcia, Llana & Nuño (2009)	<i>Apunts, Educación Física y Deportes</i>	160 crianças entre os 10 e os 12 anos	Sessões de EF	Melhorias nos comportamentos assertivos
Walsh, Ozaeta & Wright (2009)	<i>Physical Education and Sport Pedagogy</i>	13 crianças do 1º e 2º CEB e 2 professores	Sessões de EF	Melhoria na transferência dos níveis de DRPS para o ambiente escolar e fora deste
Escartí, Gutiérrez, Pascual & Marín (2010)	<i>The Spanish Journal of Psychology</i>	30 crianças entre os 13 e 14 anos	Sessões de EF com crianças em risco de abandono escolar	Melhorias nas condutas responsáveis, a responsabilidade com os colegas.
Escartí, Gutiérrez, Pascual & Llopis (2010)	<i>International Journal of Psychology and Psychological Therapy</i>	42 crianças de 11 e 12 anos	Sessões de EF	Melhorias nos comportamentos de responsabilidade e um desenvolvimento significativo na autoeficácia
Mowling, Brock & Hastie (2011)	<i>Sport, Education and Society</i>	Cinco estudantes afro-americanos	Sessões de EF	Melhorias significativas nas interações entre estudantes; maior respeito pela diferenças de raça
Jinhong & Wright (2012)	<i>Ágora para la educación física y el deporte</i>	Seis jovens com risco de fracasso académico	Sessões de EF	Melhorias significativas dos comportamentos
Wright, Dyson & Moten (2012)	<i>Ágora para la educación física y el deporte</i>	Quatro adolescentes afro-americanos	Sessões de EF	Evolução na importância de valorizar os interesses individuais dos alunos e as suas necessidades de desenvolvimento; eficácia do modelo de DRPS na forma como pode proporcionar experiências significativas aos que participam em programas relacionados com o modelo

Autores	Revista/Livro/Jornal	Participantes	Contexto	Conclusões
Hastie & Buchanan (2013)	<i>Research Quarterly for Exercise and Sport</i>	45 rapazes do 2º CEB	26 sessões de Xball	Criação de um modelo (Empowering Sport) com o objetivo desenvolver habilidades e competências desportivas em conjunto com competências da responsabilidade pessoal e social.
Hemphill, Templin & Wright (2015)	<i>Sport Education and society</i>	Três professores de EF do 2º CEB	Sessões de EF	Aumento da consciência por parte dos docentes sobre a implementação do modelo de DRPS; impacto positivo nas crianças com a utilização de estratégias de responsabilidade
Sánchez-Alcaraz, Gómez-Marmol, Valenzuela & Sánchez (2013)	<i>Motricidad. European Journal of Human Movement</i>	186 crianças de que frequentavam o 1º e 2º ciclo	Sessões de EF	Melhorias significativas na responsabilidade pessoal e social
Bean, Forneris & Halsall (2014)	<i>SpringerPlus</i>	12 raparigas entre os 11 e os 14 anos	Sessões de EF	Aumento na participação das raparigas na atividade física; diferenças significativas entre o início e o fim da implementação do programa em relação à liderança
Severinsen (2014)	<i>Asia-Pacific Journal of Health Sport and Physical Education</i>	Grupo de crianças dos seis aos 14 anos	Ambiente escolar	O DRPS no ambiente escolar obteve um progresso considerável
Romar, Haag & Dyson (2015)	<i>Ágora para la educación física y el deporte</i>	Oito professores de EF do 1º e 2º CEB	Sessões de EF	Importância de ajustar o modelo de DRPS aos níveis dos estudantes; adaptação do modelo de DRPS ao currículo
Santos, Corte-Real, Regueiras, Farias, Moreno-Murcia & Dias (2015)	<i>Revista Portuguesa de Ciências do Desporto</i>	19 crianças em risco de exclusão social entre os sete e os oito anos de idade	Sessões de EF	Criação de uma relação de confiança com as crianças é importante para avançar com os níveis mais básicos do modelo de DRPS
Menendez & Fernandez-Rio (2017)	<i>European Journal of Special Needs Education</i>	12 crianças do 2º CEB (5 com deficiências intelectuais e motoras)	Sessões de Kickboxing sem contacto	O modelo de DRPS demonstrou ser uma ferramenta importante na inclusão de alunos com deficiência na EF

Autores	Revista/Livro/Jornal	Participantes	Contexto	Conclusões
Santos, Corte-Real, Regueiras, Dias & Fonseca (2017)	Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física	20 crianças com nove e dez anos de idade	Sessões de EF	Importância de articular objetivos e estratégias com pais e professores de outras disciplinas, aumentando a possibilidade de transferir a responsabilidade para outros domínios da vida
Escartí, Llopis-Goig & Wright (2018)	<i>Journal of Teaching in Physical Education</i>	Sete professores e 170 alunos entre os oito e os 12 anos de idade	Sessões de EF e outras áreas de conteúdo	O modelo de DRPS pode fornecer uma estrutura eficaz para promover a responsabilidade em todo o currículo escolar
Filiz (2019)	<i>European Journal of Education Research</i>	Cinco estudantes do ensino secundário	Sessões de treino de voleibol	Eficácia no ensino de comportamentos de responsabilidade; Evolução na formação e desenvolvimento da liderança
Pavão, Santos, Wright & Gonçalves (2019)	<i>Curriculum Studies in Health and Physical Education</i>	24 crianças entre os cinco e seis anos	Sessões de EF	Melhorias significativas na responsabilidade pessoal e social
Sánchez-Alcaraz, Valenzuela, Sánchez, Moreno-Murcia & Lochabaum (2019)	<i>Journal of Physical Education and Sport</i>	16 professores de EF e 714 jovens entre os 11 e os 16 anos	Sessões de EF	Os professores mudaram a sua perceção sobre o modelo de DRPS e na sua implementação que mostrou que os jovens do grupo experimental melhoraram na responsabilidade pessoal e social em variados níveis.

Durante a realização desta investigação, tal como já foi referido anteriormente, foram feitas pesquisas relacionadas com os estudos existentes sobre o modelo de DRPS. Na tabela 3, estão representados diversos estudos encontrados durante a realização desta pesquisa sendo que foram consultadas diversas bases de dados e um repositório online específico do DRPS denominado Teaching Personal and Social Responsibility Alliance.

O modelo de DRPS tem sido implementado em diversos países, como Estados Unidos da América, Reino Unido, Espanha, entre outros (Pavão et. al., 2019). Apesar disso, a maioria dos estudos encontrados são em países de língua inglesa, onde é dado um maior enfoque à investigação relacionada com o DRPS, na EF e noutros contextos (Menendez & Fernandez-Rio, 2017). A título de exemplo, o estudo realizado por Walsh, Ozaeta e Wright

(2017), foi conduzido nos EUA; o estudo de Romar, Haag e Dyson (2015) foi conduzido na Finlândia; e o estudo realizado por Sánchez-Alcaraz, Valenzuela, Sánchez, Moreno-Murcia e Lochabaum (2019) foi conduzido em Espanha.

Na maioria dos estudos encontrados, a faixa etária com a qual modelo de DRPS tem sido implementado varia, na generalidade, entre crianças do primeiro ciclo e jovens do ensino secundário, com idades compreendidas entre os 9 e os 20 anos, principalmente em contextos de EF. Ao longo da pesquisa e como se pode verificar na tabela 3, é escassa a investigação na educação pré-escolar. É necessário promover o DRPS nestas faixas etárias porque quanto mais cedo forem desenvolvidos comportamentos de responsabilidade pessoal e social mais fácil será reforçar aprendizagens relacionadas com o processo de DRPS ao longo da vida. A título de exemplo, o estudo de Escartí, Llopis-Goig e Wright (2018), foi desenvolvido noutras áreas de conteúdo. Neste estudo, foram obtidos resultados significativos e perceptíveis de que é possível desenvolver programas relacionados com o DRPS fora da EF. Assim, é importante que a investigação relacionada com o desenvolvimento do modelo de DRPS tenha em atenção as possibilidades/vantagens de desenvolver comportamentos de responsabilidade em outras áreas de conteúdo que permita uma intervenção diária e sistemática dentro da sala de atividades.

Por fim, são inexistentes estudos centrados na utilização de estratégias de diferenciação pedagógica aliadas ao modelo de DRPS indo ao encontro das diferentes necessidades que cada criança demonstra e, também a aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica alienadas ao desenvolvimento pessoal e social. De modo a contruir sessões de EF centradas no ensino da responsabilidade e relevantes para as crianças os educadores devem procurar analisar as qualidades, potencialidades e dificuldades de cada criança. Os modelos de diferenciação pedagógica têm salientado a importância de seguir um conjunto de princípios: identificar o perfil e características das crianças; definir um plano de intervenção em função as características das crianças; implementar estratégias em função dos dois aspetos anteriores (Colquitt, Pritchard, Johnson & McCollum, 2017). Todavia, não fomos capazes de encontrar nenhum artigo que se tenha preocupado com a inclusão deste princípio de diferenciação pedagógica aliado ao modelo de DRPS.

2.3. A relação entre a diferenciação pedagógica e o modelo de DRPS

A aplicação do princípio da diferenciação pedagógica não nos leva apenas à importância de incluir crianças com necessidades educativas especiais (Walton-Fisette, 2010; Colquitt, Pritchard, Johson & McCollum, 2017; Sliwa, Nihiser, Lee, McCaughtry, Culp & Michael, 2017). É importante que os agentes educativos, no caso da educação pré-escolar, os educadores, tenham uma ação pedagógica diferenciada, de forma a ter em vista a aprendizagem por parte das crianças, tendo em conta a sua individualidade, o seu desenvolvimento e os seus interesses (Antunes, 2016).

O princípio de diferenciação pedagógica dá maior importância ao papel do educador como o responsável pela escolha de situações para que a aprendizagem de cada criança possa processar-se, considerando a importância de trabalho com o grande grupo e/ou trabalhos individuais. Este princípio considera a diversidade como um meio fundamental de aprendizagem que integra novas formas de tutoria e estratégias cooperativas de aprendizagem. Apesar de não existir consenso entre vários autores sobre esta temática, Gomes (2011), apresenta este princípio como uma perspetiva que considera o aluno como um “indivíduo com as suas características intrínsecas e extrínsecas psicossomáticas, sociais e culturais e tem como objetivo o sucesso educativo de cada um, na sua diferença” (p.171), fazendo oposição à padronização dos conteúdos e condena a semelhança de ritmos de progressão e de métodos, didáticas e práticas pedagógicas e organizacionais, concluindo que “a diferenciação pedagógica vê o aluno como autor da sua aprendizagem e parceiro do professor e dos colegas” (p.171).

É possível resumir em três pontos fulcrais, a diferenciação pedagógica: 1) coloca o aluno no centro das atenções de todo o processo de ensino/aprendizagem; 2) diversifica os conteúdos, as atividades e as estratégias de acordo com as necessidades da cada criança; 3) prioriza a avaliação reguladora (Clérigo, Alves, Piscalho & Cardona, 2017).

É fundamental que, como educadores, tenhamos consciência de que existem crianças com diferentes tipos e graus de dificuldades/capacidades. Posto isto, é necessária a diferenciação pedagógica para que todas elas tenham oportunidade de um ensino adaptado e adequado às suas características individuais (Antunes, 2016, p.41).

Apesar de existirem vários estudos sobre a diferenciação pedagógica na EF (Adkins, Wajciechowski & Scantling, 2013; Colquitt et al., 2017), não foram encontrados estudos que analisem o uso do princípio da diferenciação pedagógica na implementação do modelo de DRPS. Ao analisarmos o modelo de DRPS, Hellison (2011) apresenta os níveis de responsabilidade, mostrando que o próprio modelo já prevê que sejam diferenciados processos em função dos comportamentos de responsabilidade das crianças. Assim, a diferenciação pedagógica no modelo de DRPS, pode trazer efeitos positivos para o desenvolvimento da responsabilidade, sendo que o educador pode desenvolver estratégias específicas para as necessidades individuais de cada criança. Importa, assim, incentivar à prática e investigação relacionadas com a diferenciação pedagógica e o uso do modelo de DRPS, abrindo novas "portas" para a investigação relacionada com a aquisição de competências de responsabilidade.

A utilização do princípio da diferenciação pedagógica na implementação do modelo de DRPS de Hellison (2011), torna-se essencial, tendo como objetivos principais as necessidades individuais e o desenvolvimento dos comportamentos de responsabilidade de cada criança. É no sentido da individualidade de cada criança que ambos os conceitos se cruzam, sendo urgente colocar em prática este princípio pedagógico em contextos educativos.

3. Metodologia

Neste capítulo serão apresentadas e justificadas as opções metodológicas tomadas ao longo do presente estudo. Especificamente, serão descritas as características dos participantes, o plano de intervenção, os instrumentos de recolha de dados, os procedimentos de análise, assim como os resultados, discussão e conclusões.

3.1. Opções metodológicas

O paradigma pragmático sustenta-se na necessidade de considerar a realidade prática nas suas dimensões objetivas, subjetivas e intersubjetivas, sendo que permite analisar a realidade e as mudanças percebidas pelos sujeitos envolvidos nessa realidade (Brierley, 2017).

No presente estudo, procurou-se mensurar as estratégias de responsabilidade de uma EE e os comportamentos de responsabilidade de crianças em idade pré-escolar, mas simultaneamente considerar as perceções da EE acerca dos desafios vivenciados e estratégias de responsabilidade usadas ao longo da intervenção.

Os defensores do pragmatismo acreditam que as observações e as perceções subjetivas da realidade podem coexistir, o que se verificou neste caso. Neste sentido, “no pragmatismo, em vez de ser o método o mais valorizado, a pesquisa é vista como a preocupação mais importante” (Creswell, 2014, p. 255). Segundo Brierley (2014), o uso do paradigma pragmático, faz com que os valores do investigador desempenhem um papel importante na condução da pesquisa e na interpretação dos resultados, sendo este guiado a aceitar e interpretar a realidade externa. Neste estudo, utilizou-se uma metodologia mista, tanto qualitativa como quantitativa, sendo que “...se combinam durante todo o processo de pesquisa, ou pelo menos, na maioria das suas etapas, agregando complexidade ao projeto de estudo, mas contempla todas as vantagens de cada um dos métodos (Sampieri, Collado & Lucio, 2006, p.68).

Uma abordagem qualitativa, segundo Vale (2004), é caracterizada por facilitar o acesso às perceções dos indivíduos com profundidade, sendo que o papel do investigador “é obter uma visão holística, sistemática e integrada do contexto em estudo: a sua lógica, a sua disposição, as suas regras implícitas ou explícitas” (p. 177). O investigador é, em

certos casos como neste estudo, o “instrumento” de recolha de dados por excelência e a qualidade dos dados depende da sua sensibilidade, integridade e do seu conhecimento (Bogdan & Biklen, 1994).

Por outro lado, uma abordagem quantitativa apresenta duas características fundamentais: a formulação dos problemas e das hipóteses; a importância que é atribuída à amostra, a sua dimensão e representatividade. Segundo Coutinho (2014), caracterizando, de uma forma geral, a abordagem quantitativa, pode afirmar-se que:

- 1) Dá ênfase a factos, comparações, relações causas, produtos e resultados do estudo;
- 2) A investigação é baseada na teoria, consistindo muitas das vezes em testar, verificar, bem como comprovar teorias e hipóteses;
- 3) Aplicação de testes válidos, estandardizados e medidas de observação objetiva do comportamento;
- 4) Utilização de técnicas estatísticas na análise de dados;

Neste caso, o estudo enquadra-se na alínea 3), sendo que pretendeu-se analisar o comportamento de responsabilidade das crianças e estratégias de responsabilidade de educadores através de um sistema de observação sistemático. É importante referir que ambas as abordagens podem ser aplicadas em conjunto dependendo do que estamos a investigar e do objetivo.

Não existe dilema para a validade das diferentes fontes de dados, sendo cada um deles validado em termos da sua consistência e relevância para a compreensão que emerge do estudo. Assim, a pesquisa não tem de ser nem quantitativa nem qualitativa. Será a mistura e combinação de ambas (Pereira, Oliveira & Santiago, 2004, p.49).

De acordo com Brierley (2014), metodologias mistas podem oferecer a possibilidade de facultar um quadro mais completo e estabelecer relações entre diversas fontes de informação.

3.2. Participantes

Estudo 1

Grupo Experimental

O estudo 1, foi desenvolvido com um grupo de 18 crianças. Tratava-se de um grupo heterogéneo composto por crianças de quatro e cinco anos de idade, das quais nove eram do sexo feminino e nove do sexo masculino, pertencentes a um JI de uma freguesia de Viana do Castelo, no ano letivo de 2018/2019. Cada criança do grupo foi enquadrada nos níveis de responsabilidade do modelo de DRPS, sendo que sete crianças se encontravam no nível I e onze no nível II. Duas das crianças pertencentes ao grupo experimental advêm de famílias com carências económicas e as restantes crianças de famílias de classe média. É importante salientar que todas as crianças do grupo já frequentavam o JI no ano anterior e não tinham participado em nenhum programa baseado no DRPS antes deste estudo.

Estudo 2

O estudo 2, foi desenvolvido com o grupo experimental, caracterizado no estudo 1 e, o grupo de controlo.

O grupo de controlo (GC) era composto por 17 crianças, de três e quatro anos de idade, das quais sete eram do sexo feminino e dez do sexo masculino. O grupo também estava inserido num JI de uma freguesia de Viana do Castelo e frequentavam pela primeira vez o contexto educativo. As crianças também foram enquadradas nos níveis de responsabilidade do modelo de DRPS, tal como o grupo experimental (GE) sendo que oito encontravam-se no nível I e nove no nível II.

Estudo 3

Na concretização do estudo 3, a investigadora com 26 anos de idade, possuidora de uma licenciatura em Educação Básica ocupou a posição de EE, sendo responsável pela implementação. Foi o primeiro contacto da EE com o modelo de DRPS, sendo que foi dado apoio sobre como desenvolver e implementar o modelo por um investigador especialista na área de DRPS, orientador deste relatório de estágio, que supervisionou a intervenção da EE.

3.3. Programa de intervenção ‘ESTAR’

Neste estudo, implementou-se o modelo de DRPS com base no programa ‘ESTAR’ iniciado por Pavão et al., (2019). A implementação decorreu em contexto da PES II de 15 de outubro de 2018 a 18 de janeiro de 2019. Antes da realização do estudo, foram entregues aos pais formulários de consentimento (anexo 1), sendo que todos permitiram que os seus educandos participassem no estudo. No anexo 6, encontra-se um artigo intitulado “Connecting Differentiated Instruction Strategies within Teaching Personal and Social Responsibility: Challenges, Strategies and Future Pathways” submetido à revista *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, em que se descreve as estratégias implementadas.

O programa de intervenção seguiu as diretrizes de Hellison (2011) sobre a estrutura de cada sessão, mas foram realizadas algumas adaptações para integrar o modelo de DRPS na educação pré-escolar. Além disso, a implementação do modelo de DRPS não foi realizada só em sessões de EF, mas também adaptada a outras áreas de conteúdo. Ao longo da intervenção, foram vários os momentos de consciencialização, onde foram dados vários exemplos de comportamentos de responsabilidade desejados como por exemplo, “vamos deixar que os colegas falem sem interromper”, “vamos ajudar o colega a realizar a tarefa”, entre outros, que facilitavam a compreensão por parte das crianças, em função da sua fase de desenvolvimento, dos objetivos do modelo de DRPS.

A utilização do princípio da diferenciação pedagógica na aplicação do modelo de DRPS foi realizada através da avaliação dos comportamentos de responsabilidade observados (ver anexo 2 para a ficha utilizada). Esta avaliação individual dos comportamentos de responsabilidade permitiu adaptar as estratégias às necessidades de cada criança. Para suportar a aquisição de competências de responsabilidade foram construídos materiais. Um desses materiais era um sistema de classificação/avaliação em que estavam identificadas cada competência de responsabilidade e as fotografias de cada uma das crianças, sendo que tinha como objetivo recompensar as crianças por comportamentos positivos (Pavão et al., 2019), colocando-se uma “tampinha” da cor correspondente à competência a ser desenvolvida na fotografia da criança. A utilização deste recurso permitia às crianças perceberem que as “tampinhas” que tinham angariado

com os seus comportamentos (e.g., uma criança arrecadava quatro “tampinhas” vermelhas relacionadas com o nível I) significavam que já tinham cumprido ou ainda não as expectativas estabelecidas pela EE. Nas reuniões de grupo, na conversa individual ou no tempo de reflexão, as crianças eram desafiadas a avaliar os seus próprios comportamentos de responsabilidade e também os dos colegas.

Além deste material, também foi construída a “área da paz” que englobava o “quadro das ações”, um instrumento para desenvolver o respeito pelos direitos e sentimentos dos outros. Este recurso permitiu criar um local específico na sala de atividades para ajudar as crianças a superar as dificuldades em respeitar os direitos e sentimentos dos outros e a regular as suas emoções. Outras adaptações foram realizadas ao formato típico dos programas de DRPS envolveram o trabalho em pares ou pequenos grupos, assim como a atribuição de recompensas.

3.4. Instrumento de recolha de dados

A recolha de dados é uma fase essencial no desenvolvimento de uma investigação (Vale, 2004). Durante o processo de investigação os dados foram recolhidos através do sistema de observação TARE 2.0 (Escartí, Wright, Pascual & Gutiérrez, 2015) no estudo 1 e 2 e através de observação participante e de diário reflexivo no estudo 3.

Estudo 1

TARE 2.0

O TARE 2.0 - *Tool for Assessing Responsibility-based Education* (Escartí et al., 2015), é um sistema de observação utilizado para avaliar comportamentos de educadores/professores, assim como resultados de aprendizagem associados ao modelo de DRPS. O TARE 2.0 está dividido em quatro seções (ver anexo 2). Na primeira secção analisam-se as estratégias de ensino utilizadas pelos agentes educativos para promover o DRPS. A cada três minutos, o observador regista as estratégias usadas, utilizando uma escala de Likert de 0 (nunca) quando não é utilizada nenhuma estratégia a 4 (sempre) quando se utiliza uma das estratégias de maneira muito evidente. As categorias presentes na seção 1 encontram-se na tabela 4.

Tabela 4.

Estratégias de ensino observáveis.

Exemplo de Respeito (MR)	O/a educador(a) é um exemplo de respeito. Comunica de forma respeitosa tanto com cada criança como com o grupo.
Estabelece Expetativas (EE)	O/a educador(a) mostra explicitamente a cada criança o que espera dela.
Possibilita Oportunidades de Sucesso (POS)	O/a educador(a) estrutura a sessão para que todas as crianças tenham a oportunidade de participar nas atividades com êxito, independentemente das diferenças individuais.
Estabelece Interação Social (EIS)	O/a educador(a) propõe atividades que fomentam a interação social positiva, assim como atividades cooperativas criança-criança, trabalhos em equipa e na resolução de conflitos.
Atribui Tarefas (AT)	O/a educador(a) dá oportunidades de as crianças realizarem tarefas de responsabilidade, como por exemplo, ser responsável de distribuir e guardar material.
Liderança (L)	O/a educador(a) dá oportunidades de a criança tomar uma posição de liderar ou de estar responsável por um grupo.
Dá escolhas e voz (DEV)	O/a educador(a) proporciona oportunidades para que as crianças façam escolhas e falem as suas opiniões.
Papel na avaliação (PA)	O/a educador(a) permite às crianças ter um papel na avaliação das aprendizagens.
Transferência (T)	O/a educador(a) fala com as crianças sobre a possibilidade de transferir/aplicar as responsabilidades trabalhadas nas sessões a outros contextos fora da sala de atividades.

Na segunda seção, é utilizado o mesmo método para observar os comportamentos de responsabilidade do grupo, novamente a cada três minutos. O observador regista, mais uma vez, a presença ou ausência dos comportamentos, utilizando uma escala de Likert de 0 (nenhuma) quando nenhuma criança do grupo demonstrou esse comportamento e 4 (todos) quando todas as crianças demonstram um determinado comportamento. As categorias presentes na seção 2 são apresentadas na tabela 5.

Tabela 5.

Condutas responsáveis observadas nas crianças.

Participação (P)	Segue instruções, participa nas atividades ou tarefas organizadas pelo educador, o que pode implicar trabalhar de forma independente ou em grupo durante os momentos da atividade, mostrando atenção na espera de novas instruções.
Compromisso (C)	Mostra interesse pela tarefa ou pela atividade, o que se expressa no nível de esforço realizado, na concentração ou na contribuição ativa no desenvolvimento da sessão, por exemplo, levantar a mão para responder a uma questão.
Mostra Respeito (MR)	Respeita ativamente os outros através do contato visual, da utilização dos nomes, aceitando o grupo, prestando atenção, tanto na interação com os colegas como com o/a educador(a).
Coopera (Co)	Trabalhar em grupo eficientemente, colaborar com os restantes elementos numa tarefa em grupo, comunicar bem e contribuir para o sucesso nas tarefas realizadas assim como comunicar bem com os restantes elementos do grupo nas tarefas do mesmo.
Anima os outros (AO)	Oferece apoio a outros de uma maneira proactiva, por exemplo, aplaudindo, felicitando, entre outras.
Ajuda os outros (AJO)	Ajudar, seja voluntariamente ou quando é incentivado a fazê-lo, tanto com os adultos como com os colegas com alguma tarefa ou mostrar preocupação com uma pessoa que tem algum problema.
Lidera (L)	Estar responsável por um grupo, dar instruções aos colegas ou dirigi-los
Expressão de voz/opinião (EVO)	Capacidade de a criança fazer sugestões, compartilhar opiniões, expressar questões que demonstram manifestações da personalidade e individualidade da criança
Pede ajuda (PA)	A criança procura ajuda por parte da EE ou até dos colegas.

Os observadores podem registar comentários que achem pertinentes e ajudem à compreensão dos comportamentos. Por exemplo, foram registados alguns diálogos entre a EE e as crianças ou frases captadas durante os vídeos que ajudaram a dar voz aos dados obtidos os resultados.

Na terceira seção realiza-se uma avaliação global do comportamento do educador em relação aos aspetos chave do modelo de DRPS utilizando-se uma escala de Likert de 0 (nunca), que se traduz que em nenhuma ocasião o educador/professor, por meio de

palavras ou ações, respeita a categoria, a 4 (sempre) que se traduz que em todo o período de observação o educador/treinador respeita a categoria. Na tabela 6, apresentam-se as categorias incluídas nesta seção.

Tabela 6.

Aspetos chave do modelo de DRPS.

Integração	Integra os níveis de responsabilidade pessoal e social.
Transferência	Realiza conexões entre os níveis de responsabilidade e a sua aplicação noutros contextos e situações do dia-a-dia.
Empoderamento	Comparte responsabilidade com as crianças.
Relações educador/criança	O adulto trata com respeito e dá voz às crianças.

Por último, na quarta seção, utilizando-se novamente a mesma escala, o observador realiza uma avaliação global no final da sessão acerca dos comportamentos de responsabilidade das crianças.

Tabela 7.

Avaliação da responsabilidade das crianças.

Autocontrolo	As crianças não magoam verbal ou fisicamente, incluem e trabalham bem com outros sendo capazes de resolver conflitos pacificamente.
Participação	As crianças realizam as atividades e adotam os papéis que lhes são pedidos.
Esforço	As crianças esforçam-se para adquirir o domínio das tarefas.
Autonomia	As crianças trabalham sem supervisão de um adulto, tanto em grupo como individualmente, não se deixam influenciar pela pressão do grupo ou por maus exemplos.
Ajuda os outros	As crianças ajudam e animam os colegas, proporcionando um feedback positivo.

Estudo 2

No estudo 2, foi utilizado novamente o TARE 2.0 (Escartí et al., 2015) caracterizado no estudo 1.

Estudo 3

Observação Participante

Neste estudo optou-se pela observação participante, em que o papel da investigadora tornou-se essencial para analisar o ambiente educativo e comportamentos dos participantes, assim como captar/interpretar aspetos pertinentes para o estudo. O investigador tem, assim, uma participação ativa no processo de recolha e está envolvido diretamente em todos os acontecimentos (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2013).

Foram estipuladas pelo programa da PES II, duas semanas de observação participante, o que permitiu:

- Compreender e refletir sobre os comportamentos observados;
- Identificar estratégias de responsabilidade a implementar com cada criança.

Diário Reflexivo

Ao longo do estudo, foi utilizado um diário reflexivo (DR), em que foram registados os comportamentos de responsabilidade observados nas crianças, permitindo uma reflexão mais consistente e ajudando a decidir quais as estratégias a utilizar perante as necessidades das crianças (Esteves, 2008). Além de ser essencial para o planeamento foi também essencial para ter uma maior perceção dos aspetos a melhorar e/ou alterar nos momentos de intervenção seguintes.

Tuckman (2005) aborda a importância destas notas por descreverem o que acontece através da explicação dos seus motivos. Assim, todos os dados recolhidos através deste diário, apresenta-se sobre a forma de descrição e interpretação de variados momentos ocorridos durante a PES II, que se tornaram informações essenciais ao estudo.

3.5. Análise de Dados

O processo de analisar dados, como refere Stake (2012), “pretende dar significados às primeiras impressões assim como às compilações finais. Analisar significa, na essência, fracionar” (p.87). É possível compreender e analisar os dados obtidos através de diversos procedimentos.

Nos estudos 1 e 2, os dados foram analisados com recurso ao software SPSS, um programa específico para a análise de dados utilizado para uma ampla gama de análises estatísticas (Pestana & Gageiro, 2003). Nestes dois estudos, não foi possível avaliar todas as crianças, tendo sido selecionada uma amostra dessa população (Almeida & Freire, 2008). A amostra foi escolhida pela investigadora, tanto no GC como no GE, de acordo com os níveis do modelo de DRPS em que as crianças se encontravam.

As variáveis apresentadas nestes estudos são variáveis intervalares que são “naturalmente quantitativas ou numéricas” (Martins, 2011 p.41), sendo que podemos assumir intervalos idênticos em diferentes pontos da escala e permitem a utilização de operações aritméticas como por exemplo o cálculo da média, que foi o que aconteceu no caso deste estudo (anexo 3). Dentro das técnicas de análise de dados quantitativos, a escolha para este estudo foi a *Estatística Descritiva*, que engloba “conjuntos de medidas – de tendência central e de dispersão – e de representações gráficas que nos permitem descrever, de forma sumária, um conjunto de dados” (Martins, 2011, p.45).

No estudo 3, a recolha de dados foi realizada através de diferentes instrumentos.

Os dados foram analisados indutivamente através de diversas fases/procedimentos. Como referem Bogdan e Biklen (1994), um dos primeiros passos envolve a organização dos dados e a familiarização com os mesmos. Neste estudo, procedeu-se à leitura das notas de campo das observações, reflexões, planificações e todo o material inserido no DR. De seguida, foram identificadas as categorias iniciais que, posteriormente, foram revistas até se atingir as categorias finais. As categorias resultantes desta análise, segundo Mesquita e Graça (2013), devem ser pertinentes e adequadas (i.e., têm de ser úteis e conter conteúdos claros para ir de encontro com o objetivo do estudo), exaustivas (i.e., análise total dos dados,) homogêneas (i.e., são coerentes com os critérios de análise) e objetivas (i.e., as regras de codificação devem ser estabelecidas inicialmente de maneira clara).

Neste estudo, emergiram dois temas: (a) antes da intervenção; (b) durante a intervenção. Estes temas foram divididos em três categorias (e.g., a frase “Durante esta semana, presenciei alguns momentos de conflitos entre as crianças e situações dentro e fora da sala de atividades que foram importantes reter para conseguir intervir” foi associada à categoria “níveis de responsabilidade”) e nove subcategorias (ver tabela 8). Posteriormente, selecionaram-se as citações que melhor representavam o quadro categorial. Os procedimentos utilizados para aumentar a qualidade da investigação (Smith & McGannon, 2017) englobaram a revisão de todo o processo de recolha e análise de dados realizado por um investigador especialista na área do DRPS e um consultor externo.

Tabela 8.

Temas, categorias e subcategorias resultantes da análise de dados.

Temas	Categorias	Subcategorias
Antes da Intervenção	Níveis de responsabilidade	Respeito
		Participação e esforço
	Necessidade de implementar estratégias de diferenciação pedagógica	Diferenciação pedagógica no modelo de DRPS
Intervenção	Estratégias de Responsabilidade e desafios	Respeito pelos direitos e sentimentos dos outros
		Participação e esforço
		Autonomia
		Ajuda aos outros
		Dificuldades sentidas
		Gestão do tempo

4. Apresentação dos Resultados

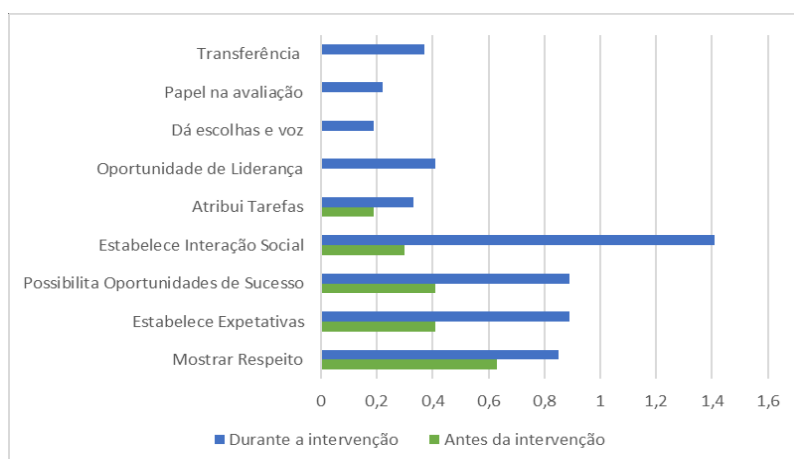
4.1. Estudo 1

No estudo 1, serão apresentados os resultados da observação realizada às estratégias utilizadas pela EE e aos comportamentos de responsabilidade das crianças do GE em contexto de ginásio, utilizando o sistema de observação TARE 2.0, um registo de observações para avaliar diferentes aspetos do modelo de DRPS.

Neste estudo, no gráfico 2 são apresentados os resultados obtidos relacionados com as estratégias observadas da EE em contexto de ginásio, antes e durante a intervenção, no GE. No gráfico 3, apresentam-se os resultados dos comportamentos de responsabilidade do GE, também em contexto de ginásio, antes e durante a intervenção. Por último, nos gráficos 4 e 5 são apresentados os gráficos finais, onde se apresenta uma análise final, em modo de comparação dos momentos antes e durante a intervenção, das estratégias utilizadas pela EE e dos comportamentos de responsabilidade observados.

Resultados das secções 1 e 2 do sistema de observação TARE 2.0

Gráfico 2. Estratégias de responsabilidade (GE).



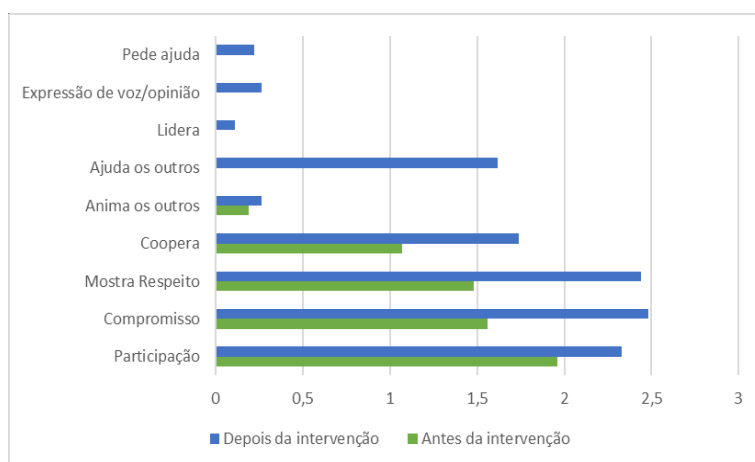
No gráfico 2, podemos verificar a extensão da implementação, realizada pela EE no GE das nove estratégias de responsabilidade descritas no sistema de observação TARE 2.0, antes e durante a intervenção, em contexto de ginásio. As estratégias de responsabilidade utilizadas eram fulcrais para ajudar as crianças a desenvolver competências relacionadas

com os níveis do modelo de DRPS em que se encontravam, sendo que no GE sete crianças encontravam-se no nível I e onze no nível II.

Nas primeiras categorias “Mostrar Respeito”, “Estabelece Expetativas” e “Possibilita Oportunidade de Sucesso”, antes da intervenção o uso destas estratégias de responsabilidade era escasso, mas durante a intervenção o valor é significativo. Na quarta categoria, “Estabelece Interação Social”, é a maior diferença de valores entre o antes e o durante a intervenção, passando de pouco/nada usada observada (0,3) para algo/muito usada (1,4), concluindo-se que a EE utilizou estratégias de responsabilidade relacionadas com a interação social, por exemplo, atividades realizadas em pares, o que permitiu às crianças desenvolverem os níveis I e IV do modelo de DRPS.

Na categoria “Atribui Tarefas”, foi pouco utilizada antes e durante a intervenção. Já nas últimas quatro categorias observadas, não há forma de comparação, pois só foram observadas durante a intervenção, ou seja, houve intencionalidade na sua utilização, permitindo às crianças desenvolver níveis mais avançados do modelo de DRPS.

Gráfico 3. *Comportamentos de responsabilidade (GE).*



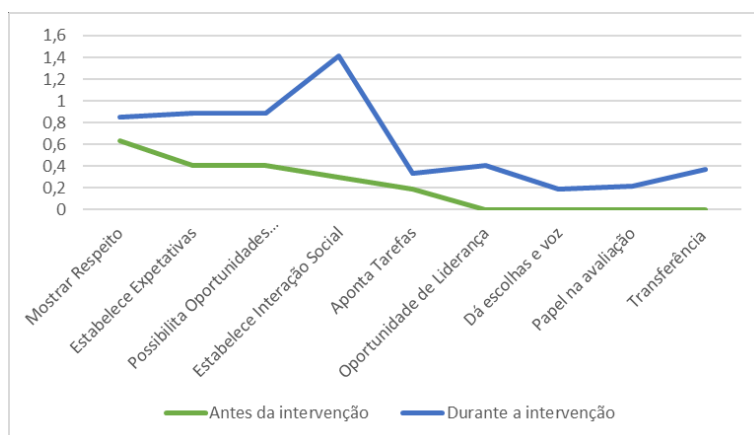
No gráfico 3, podemos ver os comportamentos de responsabilidade relacionados com o modelo de DRPS, apresentados no sistema de observação TARE 2.0, que foram observados e avaliados utilizando a escala de Likert de 0 (nada) a 4 (muito), neste caso, de um grupo de crianças pertencentes ao GE, em contexto de ginásio.

Tal como as estratégias de responsabilidade utilizadas pela EE foram importantes, também os resultados observados nas crianças, permitiram verificar a evolução nos comportamentos de responsabilidade relacionados com o seu desenvolvimento pessoal e social. Na categoria “Participação” os valores oscilam entre o 2 e o 2,5. Na categoria, “Compromisso”, os valores são muito significativos, existindo uma diferença no antes (1,6) e no durante (2,4) a intervenção, que permite concluir que maior a parte das crianças demonstra interesse e motivação na realização das tarefas.

A categoria “Mostra Respeito”, antes da intervenção menos de metade das crianças demonstravam este comportamento (1,4), mostrando algumas dificuldades, principalmente em respeitar o adulto aquando a atribuição de tarefas ou na explicação da sessão. Sendo que durante a intervenção, é possível observar uma melhoria (2,3). Nas categorias seguintes “Anima os outros” e “Ajuda os outros”, nos momentos antes e durante a intervenção a demonstração de animo aos outros foi muito poucas vezes observada.

Antes da intervenção não foi observado qualquer comportamento de responsabilidade relacionado com a ajuda aos outros, já durante a intervenção mais de metade das crianças demonstraram atitudes deste tipo, sendo possível comprovar os resultados da implementação de estratégias de responsabilidade. Nas últimas três categorias, “Lidera”, “Expressão de voz/opinião” e “Pede ajuda” os resultados apresentados são pouco significativos.

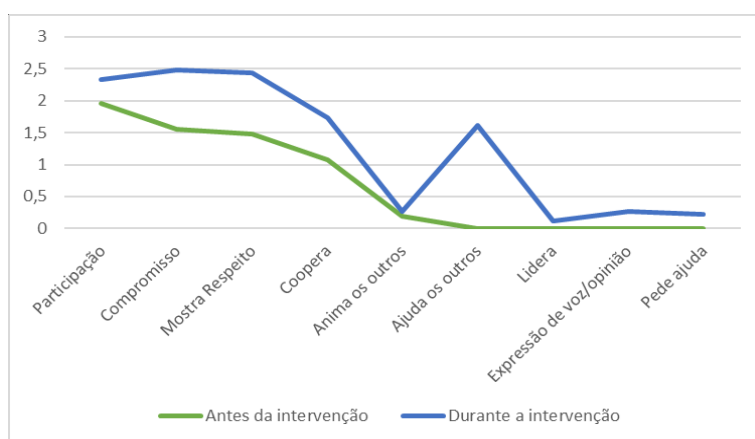
Gráfico 4. Estratégias de responsabilidade (GE).



Numa análise final, apresenta-se no gráfico 4, a extensão da implementação, realizada pela EE no GE das nove estratégias de responsabilidade descritas no sistema de observação TARE 2.0, antes e durante a intervenção, em contexto de ginásio.

É possível observar o gráfico e concluir que houve uma evolução durante a intervenção bastante significativa, o que resultou da utilização de estratégias de responsabilidade por parte da EE que teve em conta as necessidades individuais de cada criança no DRPS.

Gráfico 5. *Comportamentos de responsabilidade (GE).*

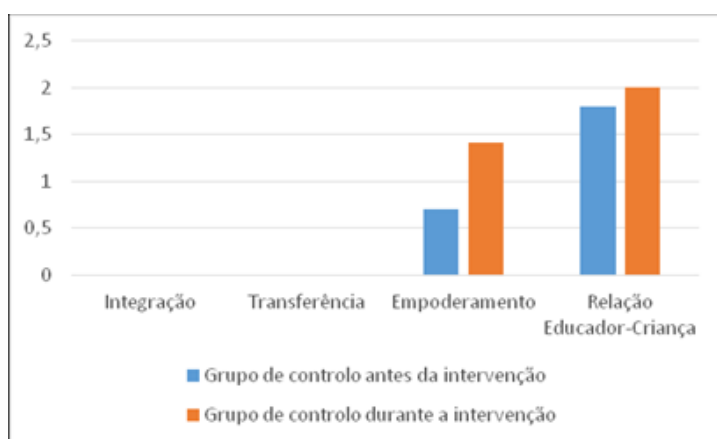


Numa análise final, apresenta-se no gráfico 5, os comportamentos de responsabilidade observados no GE, antes e durante a intervenção. Podemos concluir que houve uma evolução entre o antes e durante a intervenção, dando maior enfoque a alguns comportamentos de responsabilidade, resultado de uma intervenção por parte da EE que incluiu estratégias de diferenciação pedagógica para desenvolver competências relacionadas com o modelo de DRPS, principalmente, dos níveis I e II onde se encontravam as crianças do grupo.

Resultados das secções 4 e 5 do sistema de observação TARE 2.0

Nos gráficos 6, 7, 8 e 9 são apresentados os resultados das secções quatro e cinco do sistema de observação TARE 2.0, onde se apresentam os resultados globais dos comportamentos das estagiárias no GC e no GE em relação a aspetos fulcrais do modelo de DRPS e uma avaliação global da responsabilidade das crianças do GC e do GE em relação aos níveis do modelo de DRPS.

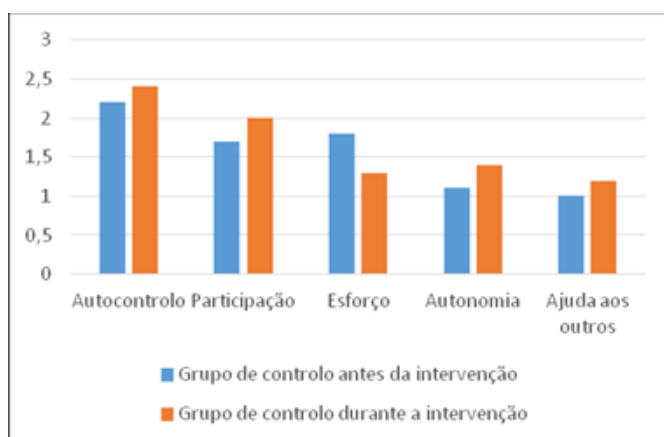
Gráfico 6. Avaliação global da intervenção (GC).



No gráfico 6, de uma forma global, nas categorias “Integração” e “Transferência”, o valor apresentado é zero, o que significa que não foram observadas estas categorias. Já na seguinte categoria “Empoderamento”, antes da intervenção o valor apresentado é pouco significativo e, apesar de ser pouca a diferença, aumentou durante a intervenção.

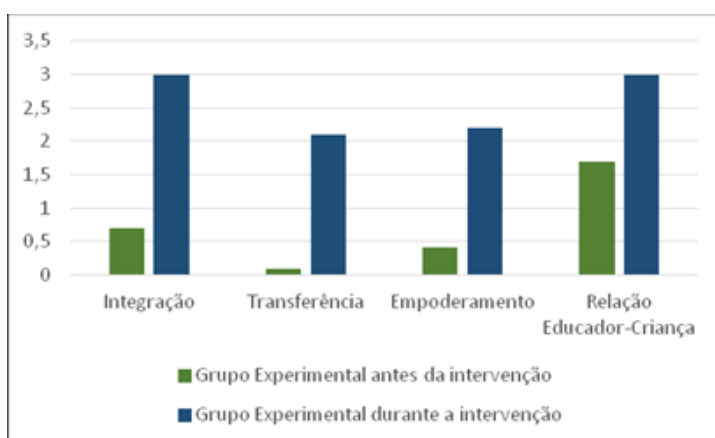
Por último, na categoria “Relação Educador-Criança”, o valor apresentado é positivo, o que significa que as EE’s demonstram comportamentos relacionados com este aspeto chave do modelo de DRPS.

Gráfico 7. Níveis de responsabilidade (GC).



É possível observar no gráfico 7, de uma forma global, em relação à categoria “Autocontrolo”, que tanto antes como durante a intervenção o resultado foi positivo. Na categoria “Participação”, os valores apresentados pelo GC antes e durante a intervenção estão muito próximos não mostrando nenhuma evolução. Já na categoria “Esforço”, foi observado mais vezes antes da intervenção do que durante a intervenção. Por fim, as últimas duas categorias – “Autonomia” e “Ajuda aos outros”, apresentam valores pouco significativos tanto antes como durante a intervenção.

Gráfico 8. Avaliação global da intervenção (GE).

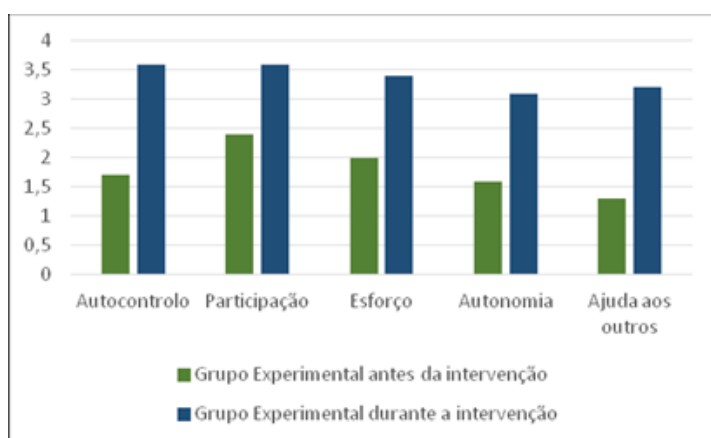


No gráfico 8, de uma forma global, em relação à primeira categoria “Integração”, o valor é pouco significativo (0,7) antes da intervenção, evoluindo para um valor de 3 durante a intervenção, o que significa que foi frequentemente observada por parte da EE. Na

categoria “Transferência”, antes da intervenção o valor é muito próximo de zero sendo que durante a intervenção este comportamento foi observado algumas vezes.

Na terceira categoria, “Empoderamento”, antes da intervenção o valor apresentado é pouco significativo sendo possível observar a diferença de valor em comparação com os momentos durante a intervenção. Por último, na categoria “Relação Educador-Criança”, o valor apresentado é positivo, antes e durante a intervenção, o que significa que a estagiária demonstrou comportamentos relacionados com este aspeto chave do modelo de DRPS, principalmente durante a intervenção.

Gráfico 9. *Níveis de responsabilidade (GE).*



No gráfico 9, de uma forma global, em relação à categoria “Autocontrolo”, antes da intervenção o valor era significativo, transformando-se durante a intervenção num valor que está muito perto do valor máximo da escala (4), o que significa que foi observado em maior parte das sessões observadas. Na categoria “Participação”, os valores apresentados pelo GE antes e durante a intervenção são idênticos à categoria anterior. Já na categoria “Esforço”, antes da intervenção o valor apresentado é significativo, sofrendo uma evolução para um valor de 3 durante a intervenção. Na categoria “Autonomia,” antes da intervenção apresenta o valor mais baixo que se observa em todos os níveis, mostrando uma evolução muito significativa durante a intervenção. Por último, na categoria “Ajuda aos outros”, antes da intervenção o valor é significativo (1,5) passando para o dobro (3) durante a intervenção o que significa que frequentemente foi possível observar este nível nos comportamentos das crianças.

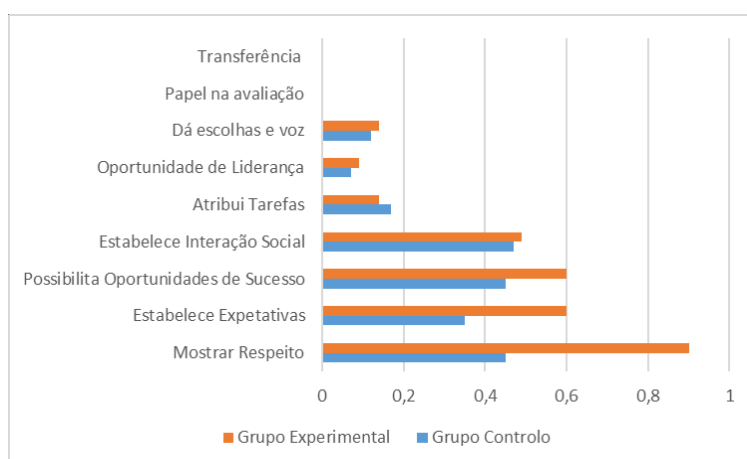
4.2. Estudo 2

No estudo 2, serão apresentados os resultados da observação realizada às estratégias utilizadas pela EE e aos comportamentos de responsabilidade das crianças em contexto de sala, utilizando o sistema de observação TARE 2.0, (Escartí et al., 2015).

Neste estudo, nos gráficos 10 e 11 são apresentados os resultados obtidos relacionados com as estratégias de responsabilidade observadas das estagiárias, em contexto de sala, antes e durante a intervenção, no GC e no GE. Nos gráficos 12 e 13, apresentam-se os resultados dos comportamentos de responsabilidade observadas nas crianças, também em contexto de sala, antes e durante a intervenção. Por último, nos gráficos 14, 15, 16 e 17 apresenta-se uma análise global em que se compara o GC e o GE.

Resultados das secções 1 e 2 do sistema de observação TARE 2.0

Gráfico 10. *Estratégias de responsabilidade observadas antes da intervenção.*



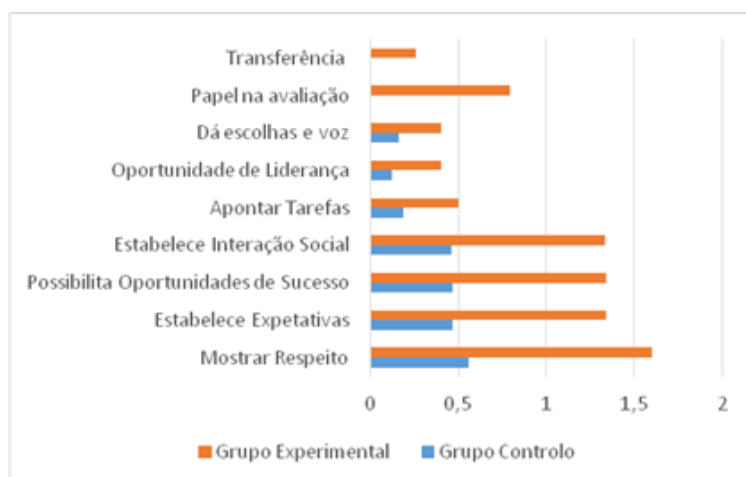
No gráfico 10, podemos verificar a extensão da implementação antes da intervenção, realizada pela EE e pela educadora responsável pelo GC das nove estratégias de responsabilidade descritas no sistema de observação TARE 2.0. As estratégias de responsabilidade utilizadas eram fulcrais para ajudar as crianças a desenvolver competências relacionadas com os níveis do modelo de DRPS em que se encontravam, sendo que no GC oito crianças encontravam-se no nível I e nove no nível II. Já no GE sete crianças encontravam-se no nível I e onze no nível II.

É possível observar no gráfico 10 na categoria “Mostrar Respeito” que existem diferenças do GE (0,9) para o GC (0,45), sendo que esta categoria é muito pouco/nada utilizada pela EE, em ambos os grupos antes da intervenção. Do mesmo modo, em relação à categoria “Estabelece Expetativas”, é possível ver no gráfico 2 que, antes da intervenção, o uso desta categoria era escasso no GC. Por outro lado, esta categoria era utilizada com frequência no GE. Nas categorias “Possibilita Oportunidade de Sucesso” e “Estabelece Interação Social”, é possível verificar que apesar do valor ser muito baixo foram as categorias mais utilizadas no GC. Na categoria “Atribui Tarefas”, o GC apresenta um valor mais significativo em relação ao GE, sendo a única estratégia em que isto acontece. As estratégias de responsabilidade relacionadas com os últimos níveis do modelo de DRPS, não foram observadas nenhuma vez no GC.

No GE, as categorias “Oportunidade de Liderança” e “Dá escolha e voz” apresentaram valores mais significativos do que no GC, o que se justifica pela não utilização de estratégias específicas do modelo de DRPS antes da intervenção propriamente dita, que leva a obtenção de resultados não significativos como podemos observar no gráfico 2. As estratégias relacionadas com os últimos níveis do modelo de DRPS, tal como no GC, não foram observadas nenhuma vez.

Apesar das crianças estarem associadas ao nível de responsabilidade I e II do modelo de DRPS, verificou-se um número reduzido de estratégias, no GC, direcionadas ao desenvolvimento destas competências de responsabilidade.

Gráfico 11. *Estratégias de responsabilidade observadas durante a intervenção.*

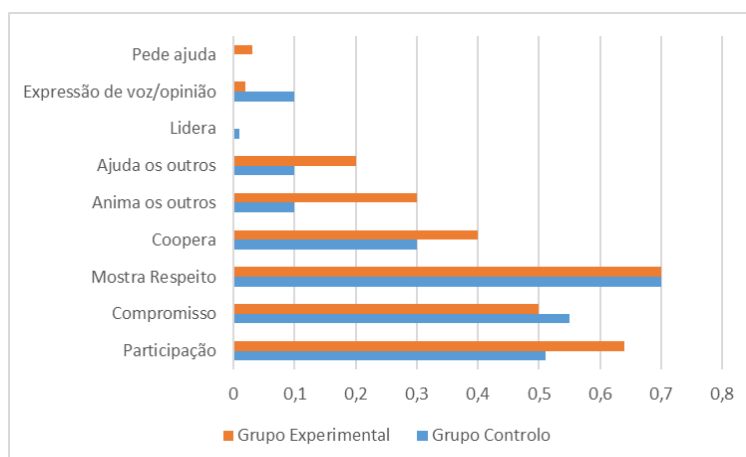


É possível observar no gráfico 11 que as estratégias de responsabilidade utilizadas, durante a intervenção, no GC não sofreram nenhuma evolução significativa. Em algumas das categorias, por exemplo, “Mostrar Respeito” e “Dá escolhas e voz”, os valores são mais baixos do que os apresentados antes da intervenção. Estes valores resultam, provavelmente, de uma intervenção não orientada pelos princípios do modelo de DRPS, obtendo-se, assim, nas nove estratégias de responsabilidade apresentadas resultados pouco significativos durante a intervenção.

Em relação às categorias relacionadas com os primeiros níveis do modelo de DRPS no GE, especificamente “Mostrar Respeito”, “Estabelece Expectativas” e “Possibilita Oportunidades de Sucesso”, os valores rondam entre 1 e 1,5, o que significa que estas estratégias de responsabilidade foram utilizadas com intencionalidade pela EE durante as sessões. A utilização destas estratégias traduz-se na necessidade de ir ao encontro do desenvolvimento individual das crianças.

Nas estratégias de responsabilidade que traduzem as oportunidades que a EE oferecia às crianças de tomarem uma posição de liderança, podemos observar uma melhoria significativa em relação ao período antes da intervenção. As estratégias de responsabilidade apresentadas no gráfico 11 demonstram que a EE teve a intenção e o cuidado de ir ao encontro das necessidades individuais das crianças referenciadas no nível I e II do modelo de DRPS, permitindo, assim, uma melhor evolução dos comportamentos de responsabilidade das crianças.

Gráfico 12. *Comportamentos de responsabilidade antes da intervenção.*

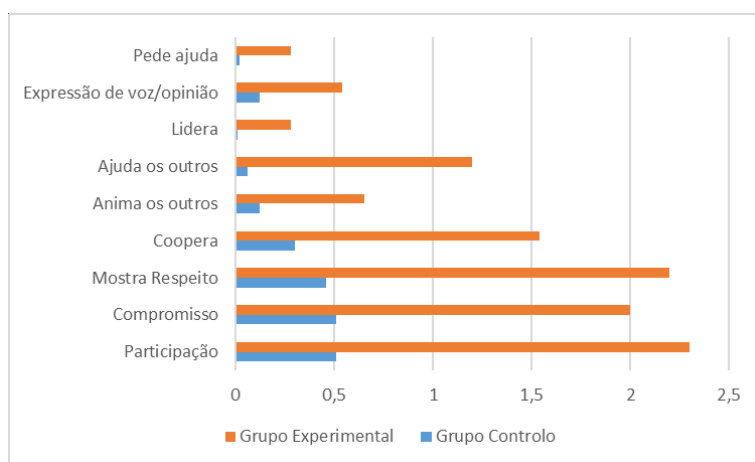


No gráfico 12, podemos ver os comportamentos de responsabilidade das crianças, sendo possível verificar melhorias no GE em relação ao GC na generalidade das categorias.

No GC, em relação às primeiras duas categorias, os valores apresentados significam que estes comportamentos de responsabilidade foram nada/muito poucas vezes observados. Na categoria “Mostrar Respeito”, é possível verificar que o valor apresentado é igual tanto no GC como no GE, sendo a categoria mais observada em ambos os grupos. Nas últimas quatro categorias apresentadas, os valores do GC são muito pouco significativos e no caso da categoria “Pede ajuda” não foi observada nenhuma vez.

No GE, podemos verificar a existência de valores mais significativos, apesar de se manterem muito baixos. As primeiras três categorias, apresentam os valores mais altos em comparação com as restantes. Na categoria “Lidera”, não é apresentado qualquer valor no GE, sendo que não foram observados comportamentos de responsabilidade relacionados com a liderança. Nas últimas duas categorias os valores apresentados são novamente muito pouco significativos.

Gráfico 13. *Comportamentos de responsabilidade durante a intervenção.*

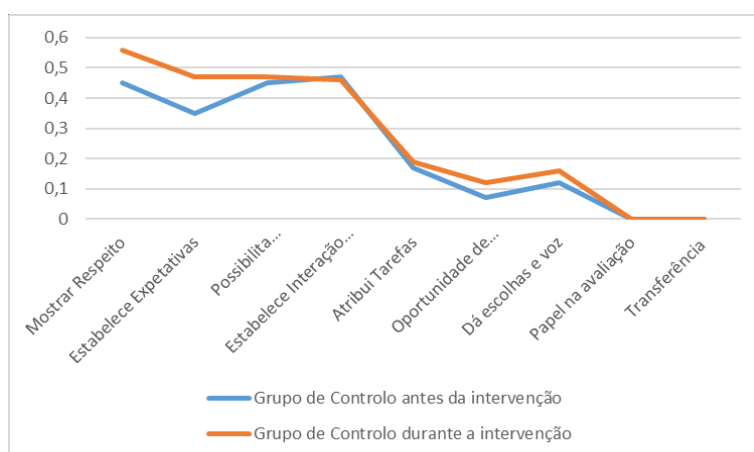


Em relação ao GC, é possível observar no gráfico 13 que não existem melhorias significativas nos comportamentos de responsabilidade das crianças pertencentes a este grupo, sendo que os valores apresentados são muito próximos dos apresentados antes da intervenção.

No GE, a evolução apresentada nos comportamentos de responsabilidade é muito significativa. Na categoria “Participação”, o valor apresentado é muito positivo (2,3), onde foi possível observar mais de metade das crianças a demonstrarem atitudes relacionadas com a participação. Nas categorias seguintes, os valores também são muito significativos, o que leva a concluir que durante a intervenção foram usadas estratégias de responsabilidade para que as crianças desenvolvessem estes comportamentos. Nas categorias relacionadas com a entreaajuda e cooperação, os valores apresentados são muito significativos, o que significa que as crianças demonstraram comportamentos relacionados com o nível IV – liderança e ajuda nos outros. Apesar disso, na categoria “Anima os outros”, o valor observado no gráfico 13, não é tão significativo em relação às outras categorias apresentando um valor mais baixo.

Nas últimas três categorias, apesar dos valores apresentados serem mais baixos em comparação com o período antes da intervenção, existiu uma evolução em comportamentos de responsabilidade que não tinham sido observados/registados. Estes resultados do GE demonstram que as estratégias de responsabilidade utilizadas pela EE surtiram numa evolução nos comportamentos de responsabilidade das crianças, principalmente nos comportamentos relacionadas com o nível I e II.

Gráfico 14. *Estratégias de responsabilidade (GC).*

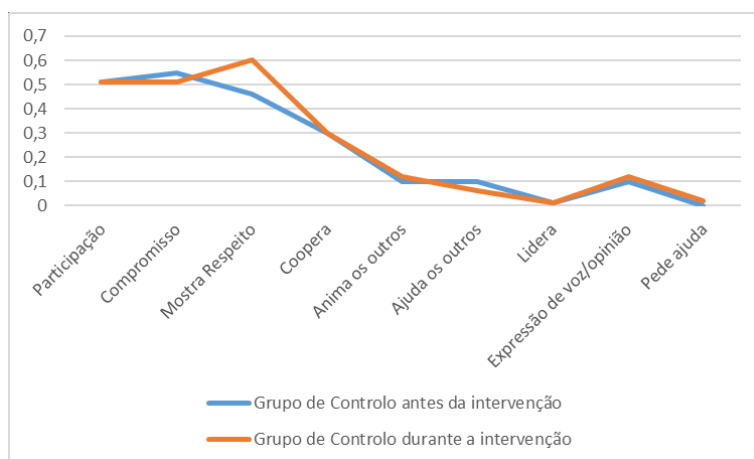


No gráfico 14, é apresentada uma análise global dos valores das estratégias de responsabilidade utilizadas no GC antes e durante a intervenção. É possível verificar que os valores apresentados são muito pouco significativos (0 ao 0,6), apesar disso, as duas

primeiras categorias, “Mostrar Respeito” e “Estabelece Expetativas” foram as que tiveram mudanças mais significativas.

Nas categorias “Possibilita Oportunidades de Sucesso”, “Estabelece Interação Social” e “Atribui Tarefas”, os valores observados antes e durante a intervenção são idênticos, sendo que não houve qualquer evolução. Estes resultados podem significar que não houve intenção de desenvolver estratégias de responsabilidade. Já nas categorias “Oportunidade de Liderança” e “Dá escolhas e voz”, foi possível observar mais vezes estas estratégias durante a intervenção. Por último, nas categorias “Papel na avaliação” e “Transferência”, tanto antes como durante a intervenção, não foram observadas no GC.

Gráfico 15. *Comportamentos de responsabilidade (GC).*

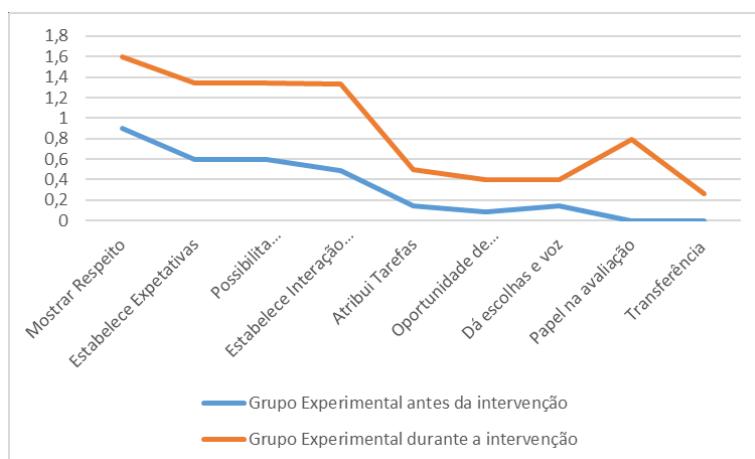


Como foi possível analisar no gráfico anterior, as estratégias de responsabilidade desenvolvidas com o GC apresentaram valores muito baixos (0 a 0,7), o que resultou em valores muito pouco significativos nos comportamentos de responsabilidade das crianças (ver gráfico 15). Nas categorias “Participação” e “Compromisso” é possível observar que não existiu nenhuma evolução significativa entre os momentos antes e durante a intervenção.

Na categoria “Mostra Respeito” é o comportamento de responsabilidade em que se observa, embora de forma pouco evidente, uma evolução comparativamente com antes e durante a intervenção. Nas categorias “Coopera”, “Anima os outros” e “Ajuda os outros” o gráfico 15 reflete valores muito pouco significativos, o que leva a concluir que foram observados muito poucas vezes tanto antes como durante a intervenção. A categoria

“Lidera” não foi observada nenhuma vez, nem antes nem durante a intervenção. Nas últimas duas categorias, os valores observados são idênticos aos anteriores, sendo que pouco/nada foram observados.

Gráfico 16. *Estratégias de responsabilidade (GE).*



No gráfico 16, são apresentados os valores das estratégias de responsabilidade observadas pela EE no GE antes e durante a intervenção. É possível verificar que os valores apresentados são muito significativos (0 a 1,6), correspondendo à intenção de desenvolver com o grupo competências de responsabilidade.

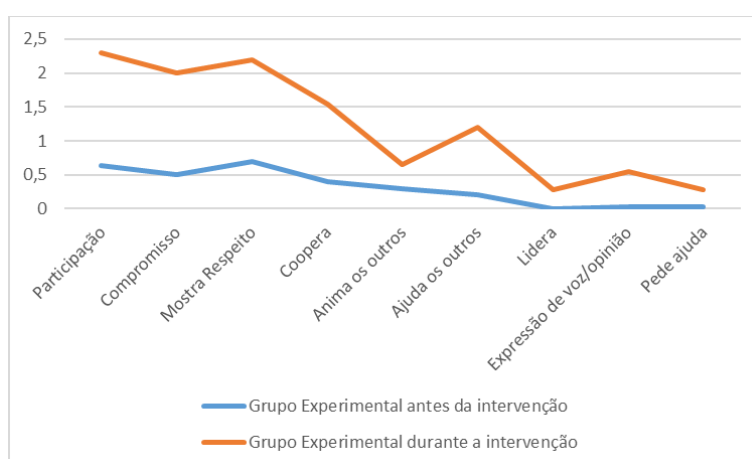
Nas primeiras quatro categorias, o gráfico 16 apresenta um aumento destas estratégias antes e durante a intervenção, o que traduz a intenção de desenvolver estas quatro estratégias de responsabilidade, com o objetivo de desenvolver as competências relacionadas com o nível I do modelo de DRPS. A categoria, “Mostrar respeito”, apresenta um valor significativo antes da intervenção, mas durante a intervenção obtém o valor mais alto, presente no gráfico 8, sendo que a utilização foi moderada em todas as sessões. Nas categorias “Estabelece Expetativas”, “Possibilita Oportunidades de Sucesso” e “Estabelece Interação Social”, antes da intervenção, os valores representam uma fraca utilização destas estratégias de responsabilidade, sendo que podemos observar uma melhoria significativa durante a apresentação, apresentando valores perto de 1,33 e 1,34.

Na categoria “Atribui Tarefas”, verificam-se valores muito baixos, o que significa que a categoria foi observada poucas vezes, em ambos os momentos. É importante salientar a

importância que esta estratégia de responsabilidade tem para que as crianças possam assumir um papel mais ativo em tarefas de responsabilidade como por exemplo, o ‘chefe do dia’.

Nas categorias “Oportunidades de Liderança” e “Dá escolhas e voz”, constata-se a existência de valores pouco significativos. E por último, as categorias “Papel na avaliação” e “Transferência”, antes da intervenção, não foram observadas. Contudo, durante a intervenção na categoria “Papel na avaliação”, a diferença foi significativa, apresentando um valor próximo de 1 (0,8). Relativamente à categoria “Transferência”, apesar dos valores serem baixos, houve uma utilização desta categoria durante a intervenção, o que significa que houve intenção de desenvolver com as crianças comportamentos de responsabilidade relacionados com o nível V do modelo de DRPS.

Gráfico 17. *Comportamentos de responsabilidade (GE).*



É possível verificar que os valores apresentados pelo GE são muito significativos evoluindo de 0 para 2,3, sendo uma melhoria significativa entre os períodos antes e durante a intervenção (ver gráfico 17).

Na categoria “Participação” é possível verificar uma diferença acentuada entre antes (0,6) e durante a intervenção (2,3), o que significa que durante a intervenção foi possível observar mais de metade das crianças a demonstrarem atitudes/comportamentos de responsabilidade relacionados com a participação. Na categoria “Compromisso” também é possível verificar uma diferença considerável nos momentos antes e durante a

intervenção. As restantes categorias evidenciaram melhorias em comparação com o período antes da intervenção.

4.3. Estudo 3

Tabela 9.

Temas, categorias e subcategorias resultantes da análise de dados.

Temas	Categorias	Subcategorias
Antes da Intervenção	Níveis de responsabilidade	Respeito
		Participação e esforço
	Necessidade de implementar estratégias de diferenciação pedagógica	Diferenciação pedagógica no modelo de DRPS
Intervenção	Estratégias de Responsabilidade e desafios	Respeito pelos direitos e sentimentos dos outros
		Participação e esforço
		Autonomia
		Ajuda aos outros
		Dificuldades sentidas
		Gestão do tempo

4.3.1. Antes da intervenção

Níveis de responsabilidade. Nesta categoria serão descritos os comportamentos de responsabilidade das crianças antes da intervenção, assim como as estratégias utilizadas pela educadora. Assim, serão identificados os principais desafios vivenciados nesta fase: (a) desenvolver o nível I; (b) desenvolver o nível II; (c) definir um plano de intervenção que integrasse estratégias de diferenciação pedagógicas no domínio do DRPS.

Durante o período de observação, as crianças apresentavam comportamentos associados ao nível I, mostrando dificuldades em cumprir regras e em respeitar os colegas, sendo que existia um clima fisicamente e psicologicamente inseguro.

Nas primeiras observações, foi possível constatar que o grupo de crianças apresentava dificuldades em respeitar as regras da sala como: a) não correr dentro da sala; b) estar sentado corretamente na cadeira; c) respeitar a professora/colega quando estão a falar; d) colocar o dedo “no ar” para falar; entre outras.

Durante a semana pude observar que as crianças têm dificuldades em respeitar algumas regras da sala, por exemplo, o não correr dentro da sala, estar sentado corretamente na cadeira, respeitar quando a professora ou um colega fala, criando as vezes um ambiente descontrolado dentro da sala de atividades (DR, outubro).

Em conjunto com o desrespeito pelas regras, há medida que as sessões iam decorrendo, identifiquei dificuldades a nível de respeito, principalmente nas áreas de atividades livres e/ou no recreio, mais concretamente na relação com os colegas e na partilha de materiais que originavam, na maior parte das vezes, conflitos: “a maioria dos conflitos do grupo acontecem durante momentos só deles e não propriamente na realização das atividades, por exemplo, no tempo livre nas áreas, na disputa de brinquedos ou no recreio” (DR, outubro). Muitas destas atitudes que as crianças demonstravam nas áreas de atividades ou no recreio refletiam o clima vivenciado na sala. Assim, foi necessário intervir e, juntamente com a Educadora Cooperante, criar uma estratégia que permitisse criar um ambiente mais positivo e menos conflituoso e, também identificar as crianças consoante os seus comportamentos de responsabilidade, estando maioritariamente no nível I. Todavia, existiam crianças no nível II e III.

Foi criado um “quadro das áreas”, onde a escolha não é feita ao acaso e, “obriga” as crianças a rodar nas variadas áreas, ficando em áreas que anteriormente não escolheriam e com colegas que não costumam estar. Esta estratégia permitiu observar que algumas crianças têm dificuldades em relacionar-se com colegas que não costumam estar (DR, novembro).

Além de tentar criar estratégias que promovessem um clima positivo, tentando-se diminuir os conflitos existentes, também foi importante a intervenção da EE na mediação de conflitos, embora sem um plano/modelo de intervenção explícito:

Num dos momentos livres das áreas, o D. estava a brincar com o kit de limpeza que se encontrava na área da casinha e o A. e a L.C., começaram a tirar alguns materiais que pertencem ao kit. O D. começa a gritar com os colegas porque estavam a tirar os materiais que ele tinha e, tive de intervir e explicar ao D. que pode partilhar e emprestar os materiais aos colegas porque se fosse ao contrário também gostaria que os colegas emprestassem e também pedi ao A. e à L.C. que se juntassem à conversa e expliquei que quando quisessem brincar com algum brinquedo não tentassem tirar enquanto este estava a brincar (DR, novembro).

Outro momento que originava conflitos entre as crianças, acontecia na formação do "comboio" entre a sala de atividades e a cantina ou ginásio: “duas crianças discutem e empurram-se porque querem ficar logo a seguir ao ‘chefe do dia’, ou seja, nos primeiros lugares” (DR, novembro). Esta situação acontecia muitas vezes, o que cria desafios à EE na promoção da responsabilidade.

Necessidade de implementação de estratégias de diferenciação pedagógica. Nesta categoria serão descritas as necessidades que sustentaram a implementação do modelo de DRPS e as estratégias específicas de diferenciação pedagógica selecionadas.

Após uma reflexão aprofundada sobre o modelo de DRPS, chegou-se à conclusão que continha objetivos importantes para o ensino da responsabilidade, tendo-se desenvolvido um protocolo de avaliação com recurso ao TARE 2.0 para identificar as características das crianças e definir estratégias: “Com estes comportamentos, é importante ter em conta que todas as crianças são diferentes, mas a necessidade de implementar estratégias diferentes com cada uma delas, torna-se uma realidade muito significativa e com sentido para o grupo em questão” (DR, novembro):

Depois de presenciar momentos de conflito e discussão entre as crianças, consegui perceber que as crianças que se envolvem nestes momentos são normalmente as mesmas, demonstrando um comportamento menos positivo em diversas situações e dificuldades em respeitar os colegas, enquanto outras não se envolvem em momentos de conflito, mostrando a necessidade de desenvolver outras competências (DR, novembro).

Depois de refletir sobre os comportamentos das crianças, foi importante perceber que cada uma delas necessita de desenvolver diferentes competências relacionadas com o modelo de DRPS. Assim, criou-se uma tabela com os níveis/competências do modelo de DRPS, uma definição dos níveis, os comportamentos característicos de cada nível na Educação Pré-Escolar e o nome das crianças (ver anexo 4).

Cada criança foi avaliada e inserida num dos níveis de responsabilidade deste modelo. Durante a reflexão realizada pela EE, foi reforçada a necessidade de haver uma utilização de estratégias de responsabilidade com o objetivo de promover o reforço de comportamentos desejáveis na EF e em outras áreas de conteúdo. Deste modo, foi criado um sistema de recompensas, em que eram atribuídas “tampinhas” com diferentes cores (ver figura 4) correspondentes a um dos níveis do modelo de Hellison (2003).



Figura 4. Sistema de recompensas (“tampinhas”)

Por cada comportamento/atitude que as crianças demonstrassem era atribuída uma “tampinha”. Assim, as fotografias das crianças apresentam-se todas na horizontal (para evitar a noção de níveis), por ordem alfabética, tal como no quadro das presenças. Durante as sessões, as crianças tinham que alcançar um dado número de tampinhas para conseguirem passar de nível e ser definido um novo objetivo de responsabilidade. Para além disso, utilizou-se também a conversa individual na resolução de conflitos, assim como refletiu-se acerca de possíveis estratégias neste domínio:

Tentei juntar as quatro/cinco crianças que estavam envolvidas na situação e com o D. presente, expliquei que todos devemos ser amigos. Era importante criar um lugar/área na sala que permitisse às crianças conversarem e compreender a importância de serem todos amigos e de resolverem os seus conflitos (DR, novembro).

Assim, como se encontra representado na figura 5, criou-se a “área da paz” e o “quadro das ações” que era um instrumento para desenvolver o respeito e entreajuda. Esta área continha imagens de diferentes ações (i.e., uma conversa, um abraço, um “bate-cinco”, um aperto de mão, um beijo, uma brincadeira a pares) que a criança podia selecionar para resolver um conflito. Este quadro, era utilizado na sala de atividades e na EF, sempre que necessário, para:

- 1) Resolver conflitos;
- 2) Negociar decisões;
- 3) Promover relações positivas entre as crianças;



Figura 5. O quadro das ações

4.3.2. Intervenção

Estratégias de responsabilidade e desafios. Nesta categoria serão descritas as estratégias de responsabilidade implementadas durante a intervenção relacionadas com os níveis do modelo de DRPS que se pretendiam desenvolver com cada criança, utilizando o princípio da diferenciação pedagógica; e, também apresentados os desafios e dificuldades sentidos durante a intervenção.

Depois de analisadas as necessidades das crianças e definidas potenciais estratégias, foram utilizadas estratégias e tarefas para desenvolver os níveis I, II, III e IV – respeito pelos direitos e sentimentos dos outros, participação e esforço, autonomia, liderança e ajuda nos outros. Numa das tarefas desenvolvidas na EF (ver anexo 5), o grupo foi dividido em função dos níveis de responsabilidade pessoal e social em que cada criança se encontrava:

As estratégias usadas na sessão foram a organização antecipada de grupos heterogêneos (foi importante para a formação dos grupos, a referência de cada uma das crianças num dos 5 níveis do modelo de DRPS, sendo que 7 crianças estão no nível I e 11 crianças no nível II, tentando assim que as crianças se ajudassem mutuamente na realização dos postos do circuito) (DR, dezembro).

A tarefa envolvia um circuito motor que estava dividido em quatro postos, com atividades motoras variadas, sendo que a EE estabelecia expectativas e objetivos para cada posto:

No terceiro posto, têm de construir puzzles com imagens dos duendes que ajudam o Pai Natal. A Marta vai espalhar em cima da mesa as peças e vai dar um número de 1 a 3 a cada um de vocês. A partir daí, cada um tem de procurar as imagens com o número correspondente e completar o puzzle (EE).

Neste sentido, a EE valorizava o respeito e a entreaajuda na construção dos puzzles, sendo que também era possível identificar crianças capazes de demonstrar comportamentos relativos ao nível IV – ajuda aos outros.

No último posto do circuito, três crianças no nível I e cinco referenciadas no nível II do modelo de DRPS, apresentavam dificuldades em aceitar opiniões diferentes, sendo que a EE teve de intervir, tentando consciencializar as crianças para a importância de ouvir os outros e respeitar as suas opiniões:

- Então, já decidiram qual o melhor caminho para o Pai Natal percorrer? (EE)
- O laranja (D.) – referindo-se ao seu caminho.
- Eu acho melhor o roxo (L.C.) – referindo-se também ao seu caminho.
- A Marta pediu para dos três caminhos escolherem um, um caminho escolhido por vocês que vai representar o grupo. (EE)
- Mas eu acho que o meu é mais rápido do que os outros (D.)
- Embora aches que o teu é mais rápido do que o dos outros, fala com o teu grupo e escolham apenas um, tentem chegar a um acordo. (EE)

Apesar da maioria dos grupos não conseguirem chegar a um consenso de qual o caminho a escolher sem a EE ter que intervir, acabaram por escolher um dos caminhos e obter sucesso. Foi importante recorrer à conversa para conseguir que as crianças percebessem que a importância do diálogo e da tomada de decisão conjunta. Com a utilização de estratégias de diferenciação pedagógica, também houve crianças que mostraram interesse em chegar a um consenso, importância da tomada de decisão conjunta, sendo que certas crianças demonstraram uma boa capacidade de comunicação e resolução de problemas.

Quanto aos efeitos desta tarefa, foi possível observar que quatro das sete crianças no nível II, conseguiram também desenvolver competências relacionadas com o nível IV, mostrando-se empenhadas e capazes de ajudar os colegas. Também se verificou que cinco das sete crianças no nível I conseguiram realizar o circuito, comunicando com os seus colegas, e resolvendo pacificamente conflitos que surgiam em alguns postos:

Apesar do D. ser uma criança referenciada no nível I do modelo, o seu comportamento e o seu interesse e entusiasmo em trabalhar em grupo surpreendeu-me pela positiva (...) deu-me realmente muito gosto de ver o D., envolvido nas tarefas e num registo completamente diferente daquele que tem dentro da sala de atividades, sendo uma

criança com um comportamento menos positivo, vi hoje uma criança diferente (DR, dezembro).

Durante a realização das tarefas, foi possível verificar que as crianças, em muitos momentos, estiveram a desenvolver competências relacionadas com os primeiros quatro níveis do modelo de DRPS, direta ou indiretamente, ou seja, por indicação da EE ou através de oportunidades de ensino emergentes. No final do circuito, foi feita uma exploração de um quadro de “avaliação”, que continha do lado direito, as fotografias de todas as crianças pertencentes a cada grupo, alinhadas numa linha horizontal e, do lado esquerdo as condutas que estavam a ser avaliadas. O preenchimento do quadro foi realizado pelas crianças, a pedido pela EE, para que falassem individualmente de um colega, classificando essa criança no esforço que demonstrou nas tarefas, na entreajudada e no seu comportamento, usando figuras para o efeito (figura 6).



Figura 6. Evidências da tarefa 1

Há medida que era feita a exploração da tabela, a EE foi colocando questões para que as crianças conseguissem acompanhar o preenchimento da tabela, sendo que era necessário intervir para facilitar o entendimento do quadro:

Achas que o J. te ajudou na construção dos puzzles?”, “Como foi o comportamento do J. durante o circuito? Portou-se bem? Portou-se mais ou menos?”, “O J. esforçou-se em fazer a barba do Pai Natal?”, questões que se tornaram um fio condutor para aquilo que pretendia que as crianças fizessem (DR, dezembro).

A exploração deste quadro foi importante para as crianças terem consciência dos seus comportamentos, mas também dos comportamentos dos seus colegas, sendo que o preenchimento deste quadro possibilitou que as crianças participarem ativamente na avaliação. Durante a exploração do quadro, existiram também várias situações onde foi

necessária a intervenção da EE para que as crianças percebessem da importância destas condutas não só nesta atividade, mas também fora do JI (nível V, transferência):

Houve uma situação, onde o J. aquando da avaliação feita pelos seus colegas de grupo, diz: “eu não precisei de ajuda, eu nunca preciso de ajuda porque sei fazer as coisas sozinho”, o que me levou a intervir e foi necessário ter uma conversa sobre a importância da entajuda e de que todas precisamos de ajuda nas mais variadas situações da nossa vida, tanto em pequenos como em adultos (DR, dezembro).

Algumas das crianças no nível I mostraram empenho e aproximaram-se do nível II. Por outro lado, algumas das crianças no nível II mostraram comportamentos relacionados com o nível II e também IV, mas, ainda assim, certas crianças tiveram atitudes menos positivas: “é importante que continue a promover mudanças nos comportamentos das crianças, tendo em conta as necessidades individuais de cada uma” (DR, dezembro).

Uma das estratégias utilizadas, com intenção de promover melhorias nos comportamentos de responsabilidade associados ao nível I, II e IV, foi a divisão do grupo de crianças em pares, formados de acordo com o nível em que cada criança se encontrava, incluindo-se uma criança no nível I e outra do nível II:

Esta formação dos grupos foi uma estratégia para promover comportamentos de responsabilidade, por exemplo, ajudar o par a realizar as tarefas motoras, tomar decisões quanto à melhor forma de ultrapassar os desafios, respeitar as necessidades/direitos dos outros e que o par estivesse sempre envolvido na atividade (DR, janeiro).

Durante a tarefa, as crianças realizaram um circuito com os seguintes postos: primeiro posto, ultrapassar dois bancos suecos invertidos, em pares; segundo posto, era composto por um percurso com arcos e cones sendo que as crianças devem saltar a pés juntos dentro dos arcos e andar em ziguezague; o terceiro posto, era composto por um cubo de borracha com vários objetos por cima e cada par tinha que passar objetos de um lado do cubo para o outro; por último, o quarto posto, era composto por um percurso com diversos obstáculos, sendo que cada par tinha de percorrê-lo de costas um para o outro.

Durante a realização dos postos, cada par, tinha que utilizar uma corda que tinha que ser segurada pelas duas crianças, o que significa que não podem passar para o posto seguinte sem o/a companheiro (a). Esta estratégia tinha como objetivo que as crianças ultrapassassem as suas dificuldades com o seu par e o/a ajudassem quando sentissem que

o/a colega precisava. No primeiro posto, as crianças ajudavam-se mutuamente com a corda, para manter o equilíbrio nos bancos suecos, “pude observar que neste posto todos os pares mostraram facilidade tanto na realização da tarefa como na ajuda ao respetivo par” (DR, janeiro). Foi possível observar que os pares tinham cuidado enquanto o colega estava em cima do banco, tendo observado algumas vezes, as crianças a incentivar os colegas oralmente para que realizassem a tarefa.

No segundo posto, (figura 7) as crianças demonstraram mais dificuldades, pois uma delas tinha que realizar o posto de olhos vendados, seguindo apenas as indicações do par. Em alguns casos, a intervenção da EE, foi essencial para as crianças realizarem o posto, porque sentiam algumas dificuldades em confiar no colega e, algumas crianças não conseguiam dar as orientações corretas para que o colega pudesse ultrapassar os obstáculos. Apesar disso, foi possível observar o esforço e entreaajuda, porque começaram a perceber que podiam utilizar a corda em seu benefício: “o uso da corda começou a ser usada como estratégia, facilitando a ajuda entre os pares, ouvindo alguns dizer ao colega 'agarra bem a corda que eu vou puxando' (DR, janeiro).

Além disso, algumas crianças que não tinham uma relação significativa na sala de atividades e ficaram como pares mostraram-se empenhadas e participativas em ajudar o par, o que me levou a refletir que atividades idênticas são importantes para a qualidade da interação criança-criança.



Figura 7. Evidências do circuito

No terceiro posto, (figura 16), cada par tinha que ultrapassar alguns obstáculos colocados em cima de um cubo de borracha, sendo que também foi possível observar os pares a ajudarem-se mutuamente para conseguirem cumprir o objetivo da tarefa. Apesar disso, algumas crianças mostravam dificuldades em ouvir a opinião do colega, o que já tinha sido observado em outras atividades, mas consegui perceber que apesar dessa atitude inicial as crianças acabavam por aceitar a opinião do colega ou vice-versa, mostrando respeito pela opinião dos outros.

Por último, no quarto posto, cada par tinha que deslocar-se num percurso com obstáculos de costas um para o outro. Foi necessário explicar que quem conduzia o par tinha que respeitar o colega que estava de costas e ajudá-lo a percorrer o caminho, sendo que a partir da minha intervenção os pares mostraram uma melhoria considerável neste domínio.

Esta tarefa foi importante para promover a ajuda aos outros e o respeito pelo par. No final do circuito, de regresso à sala de atividades, a EE tinha planeado uma atividade que dava continuidade ao trabalho em pares utilizou o sistema de pontuação para criar um momento de reflexão. Foi pedido a cada criança que avaliasse o seu par, sendo que a EE perguntava se uma dada criança participou, respeitou, ajudou o colega durante o circuito e, se tal tivesse acontecido, a colocava-se as “tampinhas” das cores correspondentes ao nível I, II e IV. É importante desenvolver o processo de responsabilidade com as crianças nestas idades, cabendo ao agente educativo promover a implementação sistemática de estratégias de diferenciação pedagógica aquando da implementação do modelo de DRPS.

5. Discussão dos Resultados

5.1. Estudo 1

Este estudo teve como objetivo observar a influência de estratégias de diferenciação pedagógica nos comportamentos de responsabilidade das crianças na EF.

A EF na educação pré-escolar proporciona às crianças oportunidades de desenvolvimento no domínio motor, mas também no domínio da responsabilidade pessoal e social, sendo um dos contextos mais utilizados e reconhecidos pelo seu potencial no DRPS (Escartí et al., 2010; Sánchez-Alcaraz et al., 2012; Martínéz et al., 2016). Os modelos pedagógicos no domínio do DRPS podem ser implementados em qualquer área, mas vários investigadores têm apontado a EF e o desporto como contextos privilegiados para este trabalho (Escartí, Vázquez, Gutiérrez & Pascual, 2009).

As estratégias de responsabilidade usadas, como a atribuição de pontos e o reforço positivo foram utilizadas durante a intervenção, tendo em conta as necessidades individuais de cada criança. Existem diversos estudos que apresentam as adaptações realizadas ao programa de DRPS de Hellison (2011) em contextos que envolvem jovens e adolescentes, sendo que estudos com crianças do pré-escolar são escassos (Pavão et al., 2019). É importante salientar que um programa de intervenção deve ser pensado e estruturado de forma a ir ao encontro dos interesses e motivações das crianças, e de modo a facilitar o DRPS.

Os objetivos e estratégias definidas no programa desenvolvido neste estudo foram definidos de acordo com as características individuais de cada criança. Neste estudo, nas sessões de EF, as estratégias de responsabilidade utilizadas foram fulcrais para ajudar as crianças a desenvolver competências de responsabilidade. Assim, no estudo 2, é possível verificar uma melhoria nas estratégias utilizadas pela EE durante a intervenção. Este ajuste das estratégias utilizadas nas sessões de EF, tanto na realização das atividades como na relação criança-criança/criança-adulto, originou efeitos significativos nas crianças, mais propriamente no nível I e no nível II do modelo de DRPS.

Foi possível observar melhorias significativas nos comportamentos relacionados com a demonstração de respeito pelos outros, na cooperação e na ajuda aos outros. Outros estudos têm corroborado estes resultados (Buchanan, 2001; Cecchini, González, Alonso,

Barreal, Fernández, Garcia, Llaneza & Nuño, 2009; Jihong & Wright, 2012; Escartí, Llopis-Goig & Wright, 2018) e salientado a importância de utilizar uma abordagem explícita ao ensino da responsabilidade (Schilling, 2001; Walsh, Ozaeta & Wright, 2010; Mowling, Brock & Hastie, 2011).

5.2. Estudo 2

Este estudo teve como objetivo observar a influência de estratégias de diferenciação pedagógica nos comportamentos de responsabilidade das crianças em outras áreas de conteúdo para além da EF. Vários estudos salientam a necessidade de adaptar o modelo de DRPS às características das crianças (Wright, White & Gaebler-Spira, 2004; Pavão et al., 2019), mas a investigação centra-se na utilização de estratégias de responsabilidade dirigidas a todas as crianças. O facto da EE ter adotado estratégias explícitas de diferenciação pedagógica na implementação do modelo de DRPS, permitiu contribuir para a aquisição gradual de competências de responsabilidade. Além disso, as estratégias de responsabilidade usadas foram úteis em outras áreas de conteúdo, o que tem sido menos explorado na literatura (Escartí et al., 2018).

Neste estudo, verificou-se que o GE obteve melhorias significativas em relação ao GC. Estes resultados são procedentes de uma prática orientada para as necessidades individuais das crianças. Especificamente, no GC não existiram mudanças significativas nos comportamentos de responsabilidade das crianças em comparação com o GE, em que foi possível observar melhorias em comportamentos relacionados com o respeito, participação, cooperação e voz/opinião. Neste contexto, embora o modelo de DRPS tenha sido desenhado para a EF, verifica-se que, perante as características das crianças, pode ser uma mais-valia para a intervenção de educadores de infância em outras áreas de conteúdo.

A generalidade dos estudos relacionados com a implementação do modelo de DRPS são, maioritariamente, em contexto de EF (Escartí et al., 2010; Martínez et al., 2016). Este é um dos primeiros estudos a analisar os efeitos da implementação do modelo de DRPS em outras áreas de conteúdo. A implementação do modelo de DRPS em outras áreas de conteúdo tem sido associada à aprendizagem social e emocional da criança nas primeiras idades (Escartí et al., 2018; Pavão et al., 2019).

Sugere-se que, na educação pré-escolar, sejam utilizadas estratégias de responsabilidade e aproveitadas oportunidades de aprendizagem, sistematicamente, potenciando, eventualmente, mais resultados de aprendizagem nas crianças (Escartí et al., 2006). A prática baseada em modelos tem sido utilizada em diversos países (Ruiz, Rodríguez, Martinek, Schilling, Durán & Jiménez, 2006; Ministry of Education, 2007; Gordon, 2010; Gordon, Thevenad & Hodis, 2012), o que facilita a intervenção de educadores e professores através da presença de indicações acerca de como orientar a intervenção pedagógica. Em Portugal, a implementação do modelo de DRPS e de outros modelos de intervenção com o mesmo tipo de objetivos ainda é escassa (Pavão et al., 2019).

Os diversos estudos existentes nesta área (Sánchez-Alcaraz, Valenzuela, Sánchez, Moreno-Murcia & Lochabaum, 2019), mencionados anteriormente, demonstraram o sucesso deste tipo de intervenções, mostrando a necessidade de uma maior divulgação do modelo de DRPS e de um maior número de estudos. Caso se pretenda que o modelo seja adotado pela comunidade de educadores/professores é necessário demonstrar que o conceito de DRPS é acessível a todos, assim como consciencializar estes agentes para a importância de atividades e estratégias que possam promover a responsabilidade pessoal e social das crianças. A articulação entre o modelo de DRPS e as orientações curriculares podem originar reflexões acerca da sua utilidade em todas as áreas de conteúdo.

5.3. Estudo 3

Este estudo teve como objetivo analisar as perceções de uma EE sobre os desafios e estratégias emergentes na promoção de estratégias de diferenciação pedagógica nos comportamentos de responsabilidade das crianças. A reflexão diária realizada pela EE sobre a importância da sua intervenção e forma como adaptou o modelo para ir ao encontro das necessidades das crianças, permitiu uma maior compreensão sobre a implementação.

Antes da intervenção, as crianças demonstravam comportamentos de responsabilidade distintos. Este facto levou à emergência da ideia de avaliar cada uma das crianças e desenvolver competências diferentes em função das necessidades. Assim, a

utilização de estratégias específicas de diferenciação pedagógica levando a que a EE introduzisse recursos que facilitassem o desenvolvimento de competências de responsabilidade. Neste sentido, foi criado um sistema de recompensas que valorizava os comportamentos positivos das crianças e construída a “área da paz”, de forma a desenvolver o respeito e entreajuda.

Ao longo da intervenção, as estratégias e os materiais foram utilizados diariamente, sendo necessário o uso sistemático destas estratégias e materiais para ser possível obter resultados significativos. Foram planeadas tarefas, em que eram definidas estratégias que permitissem o DRPS. Na realização de circuitos, o trabalho em pares foi uma das estratégias utilizadas, sendo que a formação dos grupos era feita através dos níveis de responsabilidade pessoal e social em que cada criança se encontrava. Esta gestão dos grupos proporcionou um ambiente positivo e permitiu desenvolver a entreajuda, a cooperação, o trabalho em equipa, o respeito pelos outros, assim como considerar as diferentes fases de desenvolvimento em que as crianças se encontravam (Filiz, 2019).

Outros estudos, por exemplo, Hemphill, Templin e Wright (2015), realizaram uma investigação que permitiu compreender as perceções de três professores de EF do 2ºCEB, sobre a implementação do modelo de DRPS. Os resultados apresentados mostram um aumento da consciência por parte dos docentes sobre a implementação do DRPS de Hellison (2011) e na perceção do impacto positivo nas crianças com a utilização de estratégias de responsabilidade para promover comportamentos de responsabilidade (Romar, Haag & Dyson, 2015; Sánchez-Alcaraz et al., 2019).

É importante salientar o papel do educador na promoção da responsabilidade, tanto na definição de tarefas como na implementação sistemática de estratégias de diferenciação pedagógica aliadas ao modelo de DRPS, considerando as necessidades individuais de cada criança.

6. Conclusões

Nesta investigação verificou-se a importância de promover a DRPS, na EF e em outras áreas de conteúdo, com a implementação de tarefas e estratégias de diferenciação pedagógica com o objetivo de desenvolver competências de responsabilidade. A utilização do princípio da diferenciação pedagógica no modelo de DRPS de Hellison (2011) orientou o diagnóstico das necessidades das crianças, que se refletiu no planeamento da intervenção com o objetivo de contribuir para o DRPS, respeitando a individualidade de cada criança.

Através da utilização desta abordagem, tanto na EF como em outras áreas de conteúdo, é possível verificarem-se melhorias nos comportamentos de responsabilidade. Assim, através deste estudo reforça-se a ideia da importância de se aprofundar o estudo da implementação do modelo de DRPS associado ao princípio da diferenciação pedagógica pelo potencial que apresentam para o desenvolvimento das crianças. Por fim, é possível comprovar que a aplicação do modelo também pode ser extensível a outras áreas de conteúdo e não só à EF. Apesar disso, a implementação deste modelo com este grupo de crianças mostrou-se desafiante devido a distintos fatores, como a seleção das atividades, estratégias e desconhecimento do modelo de DRPS. Assim, no futuro é essencial continuar a reconhecer os desafios existentes na promoção da responsabilidade e implementar soluções resultantes da articulação entre teoria e prática.

6.1. Limitações de estudo e recomendações futuras

Ao longo do presente estudo, foi possível reconhecer algumas limitações, assim como identificar recomendações para estudos realizados futuramente. Uma das limitações foi a falta de tempo, pois, segundo Hellison (2003), para este tipo de intervenção é necessário, no mínimo, despende entre 3 a 6 meses. A estruturação e o planeamento do programa foram realizados dentro do tempo disponível, mas a implementação das tarefas decorreu no final da PES II o que condicionou os efeitos da implementação do modelo.

Por fim, o facto de não existir GC no estudo 2, não permitiu que se obtivessem resultados relacionados com o desenvolvimento do DRPS de Hellison (2011) na EF nem foi possível comparar valores em relação ao GE.

Futuramente, era importante analisar os efeitos de um programa de formação de educadores para promover a utilização do modelo de DRPS nos contextos educativos, sendo um fato essencial para os profissionais terem contacto com modelos como o de Hellison (2011). Outra recomendação seria a análise mais aprofundada dos efeitos da implementação do modelo fora da EF (em outras áreas de conteúdo), sendo ainda escassa a investigação sobre esta temática.

CAPÍTULO III – REFLEXÃO GLOBAL DA PES

Durante a realização da PES I e PES II, vivenciei experiências e adquiri conhecimentos cruciais para o meu futuro como educadora de infância. Foram ultrapassados desafios e dificuldades que me fizeram ter uma motivação maior para trabalhar e dar o melhor de mim, durante este percurso.

De forma a obter uma preparação adequada para a prática pedagógica nos diferentes contextos educativos relacionados com a Educação Pré-Escolar, foi-nos dada a oportunidade de no primeiro semestre do mestrado, contactar com variadas didáticas lecionadas por diversos docentes que partilharam experiências e conhecimentos. Os professores foram essenciais para a prática, acompanhando de perto o nosso percurso, desde as correções das planificações, dos conselhos e sugestões sobre as implementações e, principalmente, nos aspetos a melhorar em futuras sessões. A presença dos docentes, semanalmente, no local do estágio, ajudava também nos momentos de reflexão que nos permitia evoluir tanto a nível pessoal como a nível profissional.

Tanto na PES I como na PES II, o período de observação foi fundamental para recolher a informação necessária para as implementações. Para mim, este período de observação foi muito importante, porque permitiu-me ter uma visão sobre o nível de desenvolvimento e das necessidades de cada criança que me ajudaram a refletir na preparação das atividades, o que de outra forma não teria sido possível. Assim, conseguir perceber como é que a criança comunica, interage com os outros, quais os maiores interesses, os melhores estímulos e como aprende, permitiu-me ter outra visão sobre cada sala, para tentar preparar e desenvolver atividades que fossem ao encontro das necessidades e capacidades das crianças.

Relativamente à Prática de Ensino Supervisionada I, o primeiro “estágio”, decorreu num contexto de berçário e creche, onde ao longo de duas semanas foi feita uma observação sendo as restantes semanas de implementação de atividades, divididas com o par pedagógico. A prática pedagógica foi realizada de forma crescente, ou seja, permitiu-nos contactar com crianças de três faixas etárias distintas, começando pelo berçário. No berçário foi possível contactar com um grupo de oito bebés entre os cinco e os onze meses, seguindo para a sala de um ano com 12 crianças com idades compreendidas entre um ano

e dois anos e, por último, a sala dos dois anos com um grupo de 18 crianças entre os dois e os três anos.

A possibilidade de poder ter contacto com o berçário na prática, ofereceu-me outra visão sobre este contexto assim como aprendizagens e conhecimentos importantes. O entusiasmo do primeiro dia, foi também o receio e a reflexão sobre que tipos de atividades poderíamos proporcionar. Durante as observações, consegui perceber que a estimulação sensorial e musical seria um caminho a seguir. Tivemos a oportunidade de experienciar com os bebés momentos com caixas sensoriais com materiais reciclados, momentos de estimulação musical com “garrafas musicais”, experiências com água e observar o desenvolvimento e preferências de cada bebé. Assim, este contexto deixou-me com curiosidade de saber mais e de explorar mais as capacidades que os bebés necessitam de desenvolver que nós como futuras educadoras podemos contribuir para que isso aconteça, o meu balanço das sessões é muito positivo.

Depois da realização da prática no berçário, passamos para a prática na sala de um ano e, posteriormente para a sala dos dois anos. A oportunidade de poder adquirir competências e conhecimentos em diversas faixas etárias é importante para o nosso desenvolvimento enquanto futuras educadoras. Em relação à creche, na sala de um ano e na sala dos dois anos, não desfazendo a PES II, foi para mim a faixa etária que mais me fascinou. A complexidade e ao mesmo tempo a magia que envolve a preparação de atividades para esta faixa etária, a fase de desenvolvimento tão importante em que as crianças se encontram e perceber que a responsabilidade também estava do nosso lado no tempo em que contactamos com os grupos, no que toca ao desenvolvimento de cada criança, fizeram da PES I um momento de aprendizagem muito importante e marcante.

A PES II foi uma prática mais intensa, uma vez que estivemos no contexto desde setembro de 2018 até janeiro de 2019, com cinco dias semanais de prática (manhãs). No início desta prática, foi-nos apresentado um novo grupo de crianças numa instituição diferente onde realizamos a PES I, o que implicou a nossa adaptação à nova realidade, a novos desafios assim como a interação com novo grupo de crianças. Estas adaptações mostraram-nos a realidade que uma educadora de infância, presentemente, pode encontrar e que envolve a mudança de contexto educativo com regularidade, o que nos

levou a experienciar, mas também a guardar algumas intenções que irão ser aplicadas futuramente. Durante a PES II, além de desempenhar o papel de EE também tive o papel de investigadora. Neste contexto, foi possível desenvolver um estudo que permitiu observar mudanças nos comportamentos das crianças através da implementação do modelo de DRPS, com a ajuda de estratégias de diferenciação pedagógica na EF e em outras áreas de conteúdo.

A realização deste estudo foi importante porque permitiu-me contactar com a realidade do DRPS, adquirindo um vasto conjunto de conhecimentos e aprendizagens para o meu futuro como educadora. Ao fazer uma reflexão sobre as estratégias e atividades que foram realizadas ao longo da PES II consigo ter perceção da importância que tiveram para a minha formação pessoal e profissional. Abriram-se portas para uma realidade que me era desconhecida e ajudou-me a perceber diferentes formas de abordar e promover o DRPS. Foi importante perceber que cada criança tem direito à sua individualidade e deve ser respeitada de modo a atingir objetivos de desenvolvimento. A capacidade de adaptação a cada uma das crianças, na minha opinião, é essencial para ser uma boa profissional nesta área. Cada criança é um caso individual, com características físicas e psicológicas diferentes e, cabe-nos a nós, futuras profissionais, perceber o papel essencial do educador no reconhecimento destas diferenças a fim de promover o seu desenvolvimento.

Todo este meu percurso foi desafiante, estimulante e enriquecedor, que me fez ganhar consciência da necessidade de ser uma profissional multifacetada cujas competências vão ser postas à prova todos os dias e que o saber não pode nunca ocupar lugar. Além do percurso, o estudo realizado na PES II, fez-me perceber ainda melhor que todas as crianças são diferentes, todas elas têm as suas características e a sua maneira de ser.

Em suma, deixei muitas coisas para trás ao decidir embarcar no mestrado, perdi muitas horas na vida do meu filho, não foi fácil, mas foi muito gratificante crescer como profissional e a nível pessoal. Todos os dias superei-me mais e mais e, posso dizer que hoje acredito mais em mim e nas minhas capacidades do que antes de realizar todo este percurso. Quando se quer muito uma coisa, tem de se lutar por ela, até ao fim. Sem olhar para trás. É o fim de um ciclo e o começo de outro ainda melhor...

REFERÊNCIAS

- Adkins, M., Wajciechowski, M. R., & Scantling, E. (2013). The mystery behind the code: Differentiated instruction with quick response codes in secondary physical education. *Strategies: A Journal For Physical and Sport Educators*, 26(6), 17–22. doi: 10.1080/08924562.2013.839432
- Almeira, L.S. & Freire, T. (2008). Metodologia da investigação em psicológica e educação. (5ªed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Alves, M. (2017). *A importância das interações sociais no desenvolvimento das competências sociais*. (Dissertação de mestrado). Instituto Superior de Educação e Ciências. Lisboa.
- Antunes, L. (2016). *Qual o papel da pedagogia diferenciada no desenvolvimento de aprendizagens significativas em crianças do contexto pré-escolar?* (Dissertação de mestrado). Instituto Politécnico de Santarém.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Arribas, T. (2008). *Educação infantil: Desenvolvimento, currículo e organização escolar*. São Paulo: Artmed.
- Baptista, C., Corte-Real, N., Regueiras, L., Dias, C., Martinek, T., & Fonseca, A. (2018). Estratégias para o desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social. In *Currículo, cultura e educação em Timor-Leste: Conflitos e Fronteiras entre o local e o global*.
- Bixler, R. D., Floyd, M. F., & Hammitt, W. E. (2002). Environmental socialization: Quantitative tests of the childhood play hypothesis. *Environment and Behavior*, 34(6), 795–818. doi: 10.1177/001391602237248
- Bean, C. N., Forneris, T., & Halsall, T. (2014). Girls Just Wanna Have Fun: a process evaluation of a female youth-driven physical activity-based life skills program. *SpringerPlus*, 3(1), 401. doi: 10.1186/2193-1801-3-401
- Blanco, P. (2015). El desarrollo positivo en los programas de atividade física y el deporte. *Revista digital de educación física*, 32(1), 82-96.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Brickman, N., & Taylor, L. (2006). *Aprendizagem activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Brierley, J. A. (2017). The role of a pragmatist paradigm when adopting mixed methods in behavioural accounting research. *International Journal of Behavioural Accounting and Finance*, 6(2), 140. doi: 10.1504/IJBAF.2017.10007499
- Buchanan, A. M. (2001). Contextual challenges to teaching responsibility in a sports camp. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(2), 155–171. doi: 10.1123/jtpe.20.2.155
- Cecchini, J., Montero, J., & Peña, J. (2003). Repercusiones del programa de intervención para desarrollar responsabilidad personal y social de Hellison sobre los comportamientos fair-play y autocontrol. *Psicothema*, 15(4), 631–637.
- Cecchini, J. A., Montero, J., Alonso, A., Izquierdo, M., & Contreras, O. (2007). Effects of personal and social responsibility on fair play in sports and self-control in school-aged youths. *European Journal of Sport Science*, 7(4), 203–211. doi: 10.1080/17461390701718497
- Cecchini, J.A., González, C., Alonso, C., Barreal, J.M., Fernández, C., García, M., Llana, R., & Nuño, P. (2009). Repercusiones del programa delfos sobre los niveles de agresividad en el deporte y otros contextos de la vida diaria. *Apunts. Educación física y deportes*. 96(2), 34-41.
- Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I., & Cardona, M. J. (2017). Diferenciação Pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva. *Revista Da UIIPS - Unidade de Investigação Do Instituto Politécnico de Santarém*, 5(1), 98–118.
- Colquitt, G., Pritchard, T., Johnson, C., & McCollum, S. (2017). Differentiating instruction in physical education: Personalization of learning. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 88(7), 44–50. doi: 10.1080/07303084.2017.1340205
- Correia, S. (2007). *O desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social em crianças e jovens em risco de insucesso escolar, através de um programa desportivo: um estudo na escola do ensino básico do 2º e 3º ciclos de Paços de Brandão*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Creswell, J. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Los Angeles: SAGE.
- Cró, M., & Pinho, A. (2011). A primeira infância e a avaliação do desenvolvimento pessoal e social. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 56(1), 1–11. doi: 10.35362/rie5611545
- Dias, M. (2017). *Espaços e materiais em creche e jardim de infância*. (Relatório do projeto de investigação. Escola Superior de Educação: Instituto Politécnico de Setúbal.

- Dyson, H. J., & Wright, P. E. (2005). Intrinsically unstructured proteins and their functions. *Nature Reviews Molecular Cell Biology*, 6(3), 197–208. doi: 10.1038/nrm1589
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., & Pascual, C. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Grao.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., & Llopis, R. (2010). Implementation of the personal and social responsibility model to improve self-efficacy during physical education classes for primary school Children. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(3), 387–402.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., & Marín, D. (2010). Application of Hellison's teaching personal and social responsibility model in physical education to improve self-efficacy for adolescents at risk of dropping-out of school. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 667–676. doi: 10.1017/S113874160000233X
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., Marín, D., Martínez, C., & Chacón, Y. (2006). Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: un estudio «observacional». *Revista de Educación*, 341(1), 373–396.
- Escartí, A., Llopis-Goig, R., & Wright, P. M. (2018). Assessing the implementation fidelity of a school-based teaching personal and social responsibility program in physical education and other subject areas. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(1), 12–23. doi: 10.1123/jtpe.2016-0200
- Escartí, A., Vázquez, S., Gutiérrez, M., & Pascual, C. (2009). El desarrollo positivo a través de la actividad física e el deporte: el programa de responsabilidad personal y social. *Revista de Psicología General y Aplicada: Revista de La Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 62(1–2), 45–52.
- Escartí, A., Wright, P., Pascual, C., & Gutiérrez, M. (2015). Tool for assessing responsibility-based education (TARE) 2.0: Instrument revisions, inter-rater reliability, and correlations between observed teaching strategies and student behaviors. *Universal Journal of Psychology*, 3(2), 55–63. doi: 10.13189/ujp.2015.030205
- Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Filiz, B. (2019). Using personal and social responsibility model for gaining leadership behavior in students. *European Journal of Educational Research*, 8(1), 157–168. doi: 10.12973/eu-jer.8.1.157

- Gallahue, D. L., & Ozmun, J. (2005). *Compreendendo o desenvolvimento motor - bebês, crianças, adolescentes e adultos*. Brasil: Phorte Editora Ltda.
- Godinho, A. (2016). *Desenvolver a autonomia das crianças em idade pré-escolar: os contributos das rotinas diárias. Estudo de caso*. (Dissertação de mestrado). Instituto Superior de Educação e Ciências. Lisboa.
- Gomes, M. H. (2011). Diferenciação pedagógica: da teoria à prática. *Cadernos de Investigação Aplicada*, 5(1), 167–186. doi: 10437/6377
- Gordon, B. (2010). An examination of the responsibility model in a New Zealand secondary school physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(1), 21-37. doi: 10.1123/jtpe.29.1.21
- Gordon, B., Thevenard, L., & Hodis, F. (2012). A national survey of New Zealand secondary schools physical education programs implementarion of the teaching personal and social responsibility (TPSR) model. *Agora para la Educación Física y el Deporte*, 14(2), 197-212.
- Hastie, P. A., & Buchanan, A. M. (2013). Teaching responsibility through sport education: Prospects of a coalition. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(1), 25–35. doi: 10.1080/02701367.2000.10608877
- Hellison, D. (1978). *Beyond balls and bats: Alienated (and other) youth in the gym*. Washington, DC: American Alliance for Health
- Hellison, D. (2003). *Teaching personal and social activity*. Chicago: Human Kinetics.
- Hellison, D. (2011). *Teaching personal and social responsability trough physical activity* (3ªed.). Chicago, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D., & Walsh, D. (2002). Responsibility-based youth programs evaluation: Investigating the investigations. *Quest*, 54(4), 292–307.
- Hellison, D., & Wright, P. (2003). Retention in an urban extended day program: A process-based assessment. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22 (1), 369–381.
- Hemphill, M. A., Templin, T. J., & Wright, P. M. (2015). Implementation and outcomes of a responsibility-based continuing professional development protocol in physical education. *Sport, Education and Society*, 20(3), 398–419. doi: 10.1080/13573322.2012.761966
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. (5ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

INE. (2011). Portal do Instituto Nacional de Estatística: <http://mapas.ine.pt/map.phtml>

Jinhong, J., & Wright, R. (2012). Application of Hellison's responsibility model in South Korea: a multiple case study of "at-risk" middle school students in physical education. *Ágora Para La Educación Física y El Deporte*, 14(2), 140–160.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Gérald, B. (2013). *Investigação qualitativa* (5ªed.). Lisboa: Instituto Piaget.

Martinek, T., & Hellison, D. (2016). Teaching personal and social responsibility: Past, present and future. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 87(5), 9–13. doi: 10.1080/07303084.2016.1157382

Martins, C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM® SPSS®: Saber decidir, fazer, interpretar*. Braga: Psiquilíbrios.

Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., ... Pereira, S. (2009). *Despertar para a ciência - atividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Menendez, J. I., & Fernandez-Rio, J. (2017). Hybridising sport education and teaching for personal and social responsibility to include students with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(4), 508–524. doi: 10.1080/08856257.2016.1267943

Mesquita, I., & Graça, A. (2013). *Investigação qualitativa em desporto*. Porto: FADEUP.

Metzler, M. (2011). *Instructional models for physical education*. Massachusetts, MA: Allyn & Bacon.

Miguel, J. (2018). *Transferência da responsabilidade pessoal e social através da educação física na educação Pré-Escolar* (Relatório da prática de ensino supervisionada). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Ministry of Education. (2007). *The New Zealand Curriculum*. Wellington: Learning Media.

Moreira, D., & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à matemática no jardim de infância*. Lisboa: Universidade aberta.

Moreno, A., Nagasawa, M., & Schwartz, T. (2018). Social and emotional learning and early childhood education: Redundant terms?. *Contemporary Issues in Early Childhood*, Advance online publication.

- Moss, S. (2012). *Natural childhood*. Reino Unido: The national trust.
- Mowling, C. M., Brock, S. J., & Hastie, P. A. (2011). African-American children's representation of personal and social responsibility. *Sport, Education and Society*, 16(1), 89–109. doi: 10.1080/13573322.2011.531964
- Moyles, J. (2001). Passion, paradox and professionalism in early years education. *Early Years*, 21(2), 81–95. doi: 10.1080/09575140124792
- Neto, C., Barreiros, J., Cordovil, R., & Melo, F. (2014). *Estudos em desenvolvimento motor da criança*. Universidade de Lisboa - Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.
- Neves, R. (2007). Escolas, professores e educação física: responsabilidades, gestão e profissionalidade no primeiro ciclo do ensino básico. *Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 32(1), 107–119.
- Oliveira Formosinho, J. (2007). *A contextualização do modelo curricular High Scope no âmbito do Projeto da Infância*. Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, D. (2001). *O mundo da criança*. (12ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Papalia, D. & Feldman, D. (2013). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: AMGH editora Lda.
- Pardo, R. (2008). *La transmisión de valores a jóvenes socialmente desfavorecidos a través Ángeles*. (Tese de Doutoramento). Universidad Politécnica de Madrid.
- Pavão, I., Santos, F., Wright, P. M., & Gonçalves, F. (2019). Implementing the teaching personal and social responsibility model within preschool education: strengths, challenges and strategies. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 10(1), 51–70. doi: 10.1080/25742981.2018.1552499
- Peixoto, A. (2008). *A criança e o conhecimento do mundo: Atividades laboratoriais em ciências físicas*. Penafiel: Editorial novembro.
- Pereira, A., Oliveira, L., & Santiago, R. (2004). *Investigação em educação: Abordagens conceptuais e práticas*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, L., (2008). *Escrever com as crianças: como fazer bons leitores e escritores para crianças dos 0 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2003). *Análise de dados para ciências sociais*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Piaget, J. (1989). *Psicologia e epistemologia*. Lisboa: Don Quixote.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York: Norton.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rebelo, D., & Diniz, M. (1998). *Falar contigo*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Rodríguez, C. G. (2001). *Educación física en preescolar*. Barcelona: Inde Ediciones.
- Romar, J.-E., Hagg, E., & Dysin, B. (2015). Teacher's experiences of the TPSR model in physical education. *Ágora Para La Educación Física y El Deporte*, 3(17), 202–219.
- Ruiz, L., Rodríguez, P., Martinek, T., Schilling, T., Durán, L., & Jiménez, P. (2006). El Proyecto Esfuerzo: un modelo para el desarrollo de la responsabilidad personal y social a través del deporte. *Revista de Educación*, 341, 33-958.
- Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, P. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: McGrawHill.
- Sánchez-Alcaraz, B., Gómez-Mármol, A., Valenzuela, A., Sánchez, E., & Suárez, A. (2014). The development of a sport-based personal and social responsibility intervention on daily violence in schools. *American Journal of Sports Science and Medicine*, 2(6A), 13–17. doi: 10.12691/ajssm-2-6A-4
- Sánchez-Alcaraz, B., Gómez-Mármol, A., Valenzuela, A., & Sanchéz, E. (2013). Aplicación de un programa para la mejora de la responsabilidad personal y social en las clases de educación física. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 30(1), 121–129.
- Sánchez-Alcaraz, B., Gómez-Mármol, A., Valenzuela, A., Sánchez, E., & Suárez, A. (2016). El modelo de responsabilidad personal y social a través del deporte como propuesta metodológica para la educación en valores en adolescentes. *Espiral. Cuadernos Del Profesorado*, 9(18), 16–26. doi:10.25115/ecp.v9i18.997
- Sánchez-Alcaraz, B., Valenzuela, A., Sánchez, E., Moreno-Murcia, J. A., & Lochabaum, M. (2019). Teacher's perceptions of personal and social responsibility improvement through a physical education based intervention. *Journal of Physical Education and Sport*, 19(1), 156–161. doi:10.7752/jpes.2019.s1023
- Santana, E. (2012). A importância da educação física no desenvolvimento da criança. *Revista Da Faculdade Metodista Granbery*, (12). Retirado de <http://re.granbery.edu.br/artigos/NDYw.pdf>

- Santos, F., Corte-Real, N., Regueiras, L., & Fonseca, A. (2016). A perspetiva do professor de educação física na implementação do modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social. *Boletim SPEF*, (40), 69–76.
- Santos, F., Corte-Real, N., Regueiras, L., Farias, C., Moreno-Murcia, J., & Dias, C. (2015). A aplicação do modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social a crianças em risco de exclusão social: um estudo de investigação. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, (3), 13-27.
- Santos, T. (2005). Desenvolvimento Pessoal e Social: do conceito à projeção concreta. *Cadernos de Educação de Infância*, (76), 3–11.
- Schilling, T. A. (2001). An Investigation of commitment among participants in an extended day physical activity program. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72(4), 355–365. doi: 10.1080/02701367.2001.10608972
- Serrano, P., & Luque, C. (2015). *A criança e a motricidade fina*. Lisboa: Papa-letras.
- Severinsen, G. (2014). Teaching personal and social responsibility to juniors through physical education. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 5(1), 83–100. doi: 10.1080/18377122.2014.867793
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, R. (2014). *A organização do espaço o seu impacto na aprendizagem das crianças*. (Relatório da prática profissional supervisionada). Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Sliwa, S., Nihiser, A., Lee, S., McCaughtry, N., Culp, B., & Michael, S. (2017). Engaging students in physical education: Key challenges and opportunities for physical educators in urban settings. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 88(8), 43–48. doi: 10.1080/07303084.2017.1271266
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Smith, B., & McGannon, K. (2017). Developing rigor in qualitative research: problems and opportunities within sport and exercise psychology. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1-21, Advance online publication.

- Soares, L. (2017). *As relações sociais entre crianças numa sala de jardim de infância*. (Relatório da prática profissional supervisionada). Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Stake, R. (2012). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tukman, B. (2005). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vale, I. (2004). Algumas notas sobre a investigação qualitativa em educação matemática: O Estudo de caso. *Revista da ESE*, 5, 171–202.
- Veríssimo, I. (2012). *A expressão musical na educação pré-escolar*. Mestrado na Especialidade de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico. Instituto Politécnico de Beja.
- Vieira, M. (2016). *Histórias com matemática: uma ponte para a resolução de problemas e a comunicação matemática no pré-escolar*. (Relatório da prática de ensino supervisionada). Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Walsh, D. S., Ozaeta, J., & Wright, P. M. (2010). Transference of responsibility model goals to the school environment: exploring the impact of a coaching club program. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 15(1), 15–28. doi: 10.1080/17408980802401252
- Walton-Fisette, J. (2010). Getting to Know Your Students. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 81(7), 42–49. doi: 10.1080/07303084.2010.10598508
- Wium, N., & Dimitrova, R. (2019). Positive youth development across cultures: Introduction to the special issue. *Child & Youth Care Forum*, (48), 147–153. doi: 10.1007/s10566-019-09488-7
- Wright, P. M., Dyson, B. & Moten, T. (2012). Exploring the individualized experiences of participants in a responsibility-based youth development program. *Ágora Para La Educación Física y El Deporte*, 14(2), 248–263.
- Wright, P. M., & Irwin, C. (2018). Using systematic observation to assess teacher effectiveness promoting personally and socially responsible behavior in physical education. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 22(3), 250–262. doi: 10.1080/1091367X.2018.1429445
- Wright, P. M., White, K., & Gaebler-Spira, D. (2004). Exploring the relevance of the personal and social responsibility model in adapted physical activity: A collective case study. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 1(23), 71–87.

ANEXOS

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Ex.mo Encarregado de Educação

Somos alunas do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e durante este semestre iremos desenvolver a nossa Prática de Ensino Supervisionada I na sala do seu educando. Para desenvolver a nossa prática necessitamos de recolher algumas informações em formatos de vídeo ou de fotografia, relativas ao modo como as crianças desenvolvem diferentes atividades. A nossa Prática de Ensino Supervisionada I contará com a Supervisão da Orientadora Cooperante e da equipa de Supervisores da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Com estes registos pretende-se, entre outros objetivos, proporcionar momentos privilegiados com diferentes atividades para o seu educando.

Como estas atividades estão integradas na nossa Prática de Ensino Supervisionada será importante que se efetue a filmagem ou se tire algumas fotografias das sessões com a finalidade de se proceder à análise, discussão e reflexão do processo ensino e aprendizagem apenas com os nossos supervisores.

Neste sentido, vimos pedir a V. Ex.^a autorização para se efetuarem filmagens ou fotos para uso exclusivo da Prática de Ensino Supervisionada em causa, com o compromisso de que todo o material recolhido será utilizado apenas para esse fim e será destruído quando não for necessário.

Viana do Castelo, 24 de setembro de 2018

As mestrandas

A Orientadora Cooperante

O encarregado de educação

Anexo 1 - Autorização de cedência de direitos de imagem

Instrumento para la Evaluación de la enseñanza de responsabilidad en Programas deportivos (TARE 2.1)

Escartí, A & Wright, P

El instrumento para la Instrumento para la Evaluación de la enseñanza de responsabilidad en Programas deportivos (TARE 2.1) es una actualización del Tool for Assessing Responsibility-Based Education (TARE): Instrument development and reliability testing TARE (Wright y Craig, 2011). Se realizaron varios cambios en el desarrollo del TARE 2.1. En primer lugar, se introdujo una escala de Likert de 5 puntos, 0 (Nada), 1 (Poco), 2 (Algo), 3 (Bastante), y 4 (Mucho), sustituyendo la escala binaria original usada en la sección de observación del profesor/entrenador, en donde se registraba ausencia o presencia de la categoría observada. Otro cambio introducido fue la reducción del periodo de observación de 5 a 3 minutos, ya que en diferentes pruebas piloto, este intervalo de observación más corto, resultó suficiente para obtener resultados válidos y fiables. Por último, se añadió el apartado 2 que es un registro observacional para evaluar los comportamientos de responsabilidad del grupo de deportistas.

El TARE 2.0 es un registro observacional para evaluar diferentes aspectos del modelo de responsabilidad personal y social (Hellison, 2003). Consta de cinco apartados. En los dos primeros se utiliza un método de observación, por intervalos temporales de 3 minutos, para registrar en el apartado 1, las estrategias de enseñanza utilizadas por los entrenadores para el fomento de la responsabilidad, en una escala Likert de 0 (nada) a 4 (mucho); y en el apartado 2, los comportamientos de responsabilidad del grupo de deportistas en una escala Likert de 0 (ninguno) a 4 (todos). Estos dos apartados se completan en tiempo real mientras se desarrolla la sesión. Inmediatamente después de completar el primer y el segundo apartado, los observadores pueden anotar sus comentarios sobre la sesión. El tercer apartado recoge la evaluación del observador en una escala Likert de 0 (nunca) a 4 (siempre), sobre el uso de los componentes clave del modelo de responsabilidad personal y social por parte del profesor. En el cuarto apartado los observadores, en una escala Likert de 0 (nunca) a 4 (siempre), realizan una valoración sobre las conductas de responsabilidad llevadas a cabo por los alumnos/deportistas. Finalmente, se reserva un quinto apartado, donde los observadores pueden anotar los comentarios adicionales que consideren relevantes para la correcta evaluación de la sesión.

Referencias:

- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., & Wright, P. (2013). Observación de las estrategias que emplean los profesores de educación física para enseñar responsabilidad personal y social [Observation of the strategies that physical education teachers use to teach personal and social responsibility]. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 159-166.
- Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity (2nd ed.)*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- National Association for Sport and Physical Education (2004). *Moving into the future: National standards for physical education (2nd ed.)*. Reston, VA: Author.
- Wright, P. M., & Craig, M. W. (2011). Tool for Assessing Responsibility-Based Education (TARE): Instrument development and reliability testing. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 15, 1-16.

TARE 2 Registro Observacional

Nombre del observador: _____ Fecha: _____ Día de la semana: L M X J V

Hora de inicio: _____ Hora de finalización: _____

Información del centro/escuela deportiva

Nombre de la escuela deportiva: _____ Ciudad _____

Ámbito: Urbano Suburbano Rural Privado

Nivel deportivo: Elemental Medio Alto Otros _____

Deporte: _____

Información del entrenador

Nombre del /entrenador: _____ Sexo: _____

Posesión de titulación en Educación Física u otras: _____

Años de experiencia: _____

Observación número _____ de _____ para este día

Información de grupo de deportistas:

Número: _____ Sexo: _____ Deporte _____ Nivel Deportivo _____

Edades _____

Apartado 1: Estrategias de enseñanza observables: Observe las estrategias de enseñanza del entrenador que aparecen en el listado a intervalos de 3 minutos marca con una X, el código o los códigos correspondientes utilizando la escala Likert *.

Intervalo	Ejemplo de respeto	Fija Expectativas	Da Oportunidad de Éxito	Fomenta la interacción social	Asigna Tareas	Oportunidad de Liderazgo	Concesión de capacidad de elección y voz	Rol en la evaluación	Transferencia
1.	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4
2.	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4
3.	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4
4.	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4
5.	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4
6.	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4
7.	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4
8.	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4
9.	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4
10.	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4
11.	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4
12.	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4
13.	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4
14.	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4
15.	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4
16.	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4
17.	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4
18.	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4
19.	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4
20.	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4

*(0) Nada: durante el periodo de observación no se utiliza la estrategia.

(1) Poco: durante el periodo de observación se utiliza poco

(2) Algo: durante el periodo de observación se utiliza algo

(3) Bastante: durante el periodo de observación se utiliza mucho

(4) Mucho: durante el periodo de observación se utiliza todo el tiempo de manera muy evidente

Apartado 2: Conductas responsables del grupo de deportistas. Observe las conductas de los deportistas que aparecen en el listado a intervalos de 3 minutos y marque con una cruz en la escala Likert el número correspondiente a las categorías que vea reflejadas en el intervalo de observación.

Intervalo	Participación	Compromiso	Muestra respeto	Coopera	Anima a los otros	Ayuda a los otros	Lidera	Expresión de voz/opinionn	Pide ayuda
1.	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4
2.	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4
3.	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4
4.	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4
5.	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4
6.	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4
7.	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4
8.	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4
9.	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4
10.	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4
11.	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4
12.	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4
13.	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4
14.	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4
15.	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4
16.	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4
17.	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4
18.	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4
19.	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4
20.	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4	0-1-2-3-4

(0) Ninguno: ningún alumno del grupo utiliza la estrategia

(1) Pocos: algún alumno del grupo utiliza la estrategia.

(2) Algunos: menos de la mitad del grupo utilizan la estrategia

(3) Bastantes: la mitad o más del grupo utilizan la estrategia

(4) Todos: todo el grupo utiliza la estrategia

Apartado 3: Aspectos clave del Modelo de Responsabilidad Personal y Social

Una vez completado el periodo de observación y codificación de los intervalos de la primera página, proporcione una valoración global de los comportamientos del profesor/entrenador en relación con los aspectos clave del Modelo de Responsabilidad Personal y Social

Componentes clave del Modelo de Responsabilidad Personal y Social	4- Siempre	3- Frecuentemente	2- Ocasionalmente	1- Casi nunca	0- Nunca	
Integración: grado en el que el entrenador integra los niveles de responsabilidad personal y social en la actividad física.	4	3	2	1	0	
Transferencia: grado en que el /entrenador realiza conexiones entre los niveles de responsabilidad y su aplicación en otros contextos y situaciones vitales.	4	3	2	1	0	
Empoderamiento: grado en que el entrenador comparte responsabilidades con los alumnos.	4	3	2	1	0	
Relaciones Profesor-Alumnos: grado en que el /entrenador trata con respeto, ofrece oportunidades para hacer elecciones y da voz a los alumnos.	4	3	2	1	0	

4. Siempre : en todo momento el profeso/entrenador, por medio de sus palabras y acciones respeta la categoría.
 3. Frecuentemente : muy a menudo el profesor/entrenador, por medio de sus palabras y acciones, respeta la categoría.
 2. Ocasionalmente: pocas veces el profesor/entrenador, por medio de sus palabras y acciones, respeta la categoría.
 1. Casi nunca: muy raras veces el profesor/entrenador, por medio de sus palabras y acciones, respeta la categoría.
 0. Nunca: en ninguna ocasión el profesor/entrenador, por medio de sus palabras y acciones, respeta la categoría.

Apartado 4: Valoración de la responsabilidad de los alumnos en relación a los niveles de responsabilidad personal y social

Una vez completado el periodo de observación y codificación de los intervalos del apartado, proporcione una valoración en los diferentes apartados relativos a los niveles de responsabilidad del grupo de clase utilizando una escala Likert, teniendo en cuenta que 0 es nunca y 4 siempre. Tenga en cuenta el comportamiento e interacción de los alumnos observados a lo largo de la sesión. En este apartado se evalúa al grupo y no a los alumnos de manera individual.

Niveles de Responsabilidad personal y social	4- Siempre	3- frecuentemente	2- Ocasionalmente	1- casi nunca	0 -Nunca	
Auto-control: Los alumnos no dañan a otros verbal o físicamente; incluyen y trabajan bien con otros, si surgen conflictos, los resuelven pacíficamente	4	3	2	1	0	
Participación: Los alumnos realizan las actividades y adoptan los roles que se les solicita.	4	3	2	1	0	
Esfuerzo: Los alumnos trabajan duro para adquirir un dominio de las tareas y mejorar.	4	3	2	1	0	
Autonomía: Los alumnos trabajan sin necesidad de la supervisión del profesor, tanto si trabajan en grupo como individualmente. No se dejan influir por la presión del grupo o por malos ejemplos.	4	3	2	1	0	
Ayuda a otros: Los alumnos ayudan y animan a sus compañeros, proporcionándoles retroalimentación positiva.	4	3	2	1	0	

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, typical of notebook paper. There are no margins, text, or other markings on the page.

Apéndice: Descripción de las Estrategias de Enseñanza de la Responsabilidad del Profesor/Entrenador

Ejemplo de Respeto (M): el profesor es un ejemplo de respeto. Se comunica de forma respetuosa tanto con cada alumno individualmente como con el grupo.

Fija Expectativas (E): el profesor hace explícito a los alumnos lo que espera de ellos. Por ejemplo, en relación con la realización de las clases prácticas de forma segura, las normas y procedimientos y los modales.

Da Oportunidades de Éxito (S): el profesor estructura la sesión para que todos los alumnos tengan la oportunidad de participar en las actividades con éxito, independientemente de las diferencias individuales.

Fomenta la Interacción Social (SI): el profesor propone actividades que fomentan la interacción social positiva, tales como actividades cooperativas alumno-alumno, trabajos en equipo y resolución de conflictos entre iguales.

Asigna Tareas (T): el profesor asigna a los alumnos tareas de responsabilidad (distintas al liderazgo) que facilitan la organización del programa. Por ejemplo, ser responsable de distribuir y guardar el material, llevar el control de la puntuación en un partido.

Liderazgo (L): el profesor permite a los alumnos liderar o estar a cargo de un grupo. Por ejemplo, enseñar una actividad a toda la clase, hacer de entrenador de un equipo.

Concesión de capacidad de elección y voz (V): el profesor proporciona oportunidades para que los alumnos hagan elecciones y les da voz. Esto podría implicar discusiones grupales, votar, elegir propuestas.

Rol en la Evaluación (A): el profesor permite a los alumnos tener un papel en la evaluación del aprendizaje. Esto podría adoptar la forma de una autoevaluación o evaluación de iguales en relación con el desarrollo de las habilidades, el comportamiento, las actitudes, etc. También podría implicar la negociación entre el profesor y los alumnos sobre las calificaciones del aprendizaje.

Transferencia (Tr): el profesor habla a los alumnos sobre la posibilidad de transferir (aplicar) las habilidades para la vida o las responsabilidades trabajadas en la sesión a otros contextos fuera del programa. Esto puede incluir aspectos como: la importancia de trabajar duro y perseverar en la escuela; la utilidad de ser líder en la comunidad; la necesidad de mantener el autocontrol para evitar peleas después del colegio; la importancia de fijar objetivos para conseguir lo que se quiere en el deporte; la necesidad de saber trabajar en equipo cuando uno crece y consigue un trabajo o el valor de pensar por uno mismo para evitar las presiones grupales.

Apéndice: Descripción de los comportamientos responsables de los alumnos/deportistas

Participación (P): seguir instrucciones, participar en las actividades o tareas organizadas por el profesor/entrenador. Ello implica trabajar de forma independiente o en grupo durante los momentos de la actividad o durante las transiciones de una actividad a otra, mostrar atención a la espera de nuevas instrucciones.

Compromiso (C): mostrar interés por la tarea o actividad educativa, lo que se expresa en el nivel de esfuerzo realizado, en la concentración o en la contribución activa al desarrollo de la clase o al entrenamiento. En un ambiente de clase, podría parecerse a levantar la mano para responder una pregunta, hacer una pregunta o contribuir activamente a un debate en clase. En el contexto deportivo sería colaborar en la buena marcha de la actividad.

Muestra respeto (MR): respetar activamente a los demás a través del contacto visual, el uso de nombres, aceptando a todos, prestando atención y escucha activa, tanto en la interacción con los compañeros como con el profesor/entrenador.

Coopera con sus iguales (CI): trabajar en equipo eficientemente, colaborar con los compañeros en una tarea de grupo, contribuir al éxito del grupo con el propio trabajo, comunicarse bien con los demás en lo que se refiere a las tareas de grupo.

Anima a otros compañeros (AP): ofrecer apoyo a otros de manera proactiva, por ejemplo, aplaudiendo, felicitando, alabando.

Ayuda a otros compañeros (AY): ayudar, ya sea voluntariamente o cuando se le insta a hacerlo, tanto al profesor/entrenador con las tareas de organización, como a los compañeros con su tarea. También mostrar preocupación por una persona que tiene un problema o por la marcha del grupo.

Lidera (L): estar a cargo o responsabilizarse de un grupo, dar instrucciones a sus compañeros, dirigirlos. Éste papel lo suele asignar el profesor/entrenador, pero también podría ser iniciativa del alumno.

Expresión de voz/opinión (EV): hacer sugerencias, compartir opiniones, expresar cuestiones que ponen manifiesto la personalidad e individualidad del sujeto. Esto a menudo va más allá de las preguntas y respuestas sobre el material académico. Puede referirse también al programa en general, a los objetivos, o a los asuntos o problemas que atañen a los alumnos. Podría ocurrir en conversaciones individuales con el profesor/entrenador o en discusiones de grupo.

Pide ayuda (PA): buscar ayuda por parte del profesor/entrenador, del líder del programa/actividad o de los compañeros.

Anexo 3 - Tabelas com resultados finais obtidos através do SPSS

Estratégias observadas da estagiária em sala – grupo de controlo antes da intervenção (sessão 1)

	Mínimo	Máximo	Média
Mostra Respeito	0	1	0,67
Estabelece Expetativas	0	1	0,56
Possibilita Oportunidades de Sucesso	0	1	0,56
Estabelece Interação Social	0	1	0,44
Aponta Tarefas	0	0	0,11
Oportunidades de Liderança	0	0	0,08
Dá escolhas e voz	0	0	0,17
Papel na avaliação	0	0	0
Transferência	0	0	0

Condutas responsáveis de um grupo de crianças em sala – grupo de controlo antes da intervenção (sessão 1)

	Mínimo	Máximo	Média
Participação	0	1	0,58
Compromisso	0	1	0,53
Mostra Respeito	0	1	0,61
Coopera	0	0	0,25
Anima os outros	0	0	0,08
Ajuda os outros	0	0	0,06
Lidera	0	0	0,03
Expressão de voz/opinião	0	0	0,14
Pede ajuda	0	0	0

Estratégias observadas da estagiária em sala – grupo de controlo antes da intervenção (sessão 2)

	Mínimo	Máximo	Média
Mostra Respeito	0	2	1,19
Estabelece Expetativas	0	2	0,83
Possibilita Oportunidades de Sucesso	0	2	0,83
Estabelece Interação Social	0	1	0,64
Aponta Tarefas	0	1	0,33
Oportunidades de Liderança	0	0	0,14
Dá escolhas e voz	0	0	0,03
Papel na avaliação	0	0	0
Transferência	0	0	0

Condutas responsáveis de um grupo de crianças em sala – grupo de controlo antes da intervenção (sessão 2)

	Mínimo	Máximo	Média
Participação	0	2	0,86
Compromisso	0	1	0,64
Mostra Respeito	0	1	0,69
Coopera	0	1	0,36
Anima os outros	0	1	0,22
Ajuda os outros	0	0	0,17
Lidera	0	0	0
Expressão de voz/opinião	0	0	0
Pede ajuda	0	0	0

Estratégias observadas da estagiária em sala – grupo de controlo antes da intervenção (sessão 2)

	Mínimo	Máximo	Média
Mostra Respeito	0	2	1,19
Estabelece Expetativas	0	2	0,83
Possibilita Oportunidades de Sucesso	0	2	0,83
Estabelece Interação Social	0	1	0,64
Aponta Tarefas	0	1	0,33
Oportunidades de Liderança	0	0	0,14
Dá escolhas e voz	0	0	0,03
Papel na avaliação	0	0	0
Transferência	0	0	0

Condutas responsáveis de um grupo de crianças em sala – grupo de controlo antes da intervenção (sessão 2)

	Mínimo	Máximo	Média
Participação	0	2	0,86
Compromisso	0	1	0,64
Mostra Respeito	0	1	0,69
Coopera	0	1	0,36
Anima os outros	0	1	0,22
Ajuda os outros	0	0	0,17
Lidera	0	0	0
Expressão de voz/opinião	0	0	0
Pede ajuda	0	0	0

Estratégias observadas da estagiária em sala – grupo de controlo antes da intervenção (sessão 3)

	Mínimo	Máximo	Média
Mostra Respeito	0	1	0,56
Estabelece Expetativas	0	1	0,41
Possibilita Oportunidades de Sucesso	0	1	0,41
Estabelece Interação Social	0	0	0,33
Aponta Tarefas	0	0	0,07
Oportunidades de Liderança	0	0	0
Dá escolhas e voz	0	0	0,15
Papel na avaliação	0	0	0
Transferência	0	0	0

Condutas responsáveis de um grupo de crianças em sala – grupo de controlo antes da intervenção (sessão 3)

	Mínimo	Máximo	Média
Participação	0	1	0,48
Compromisso	0	1	0,48
Mostra Respeito	0	1	0,70
Coopera	0	0	0,30
Anima os outros	0	0	0,04
Ajuda os outros	0	0	0,04
Lidera	0	0	0
Expressão de voz/opinião	0	0	0,15
Pede ajuda	0	0	0

Estratégias observadas da estagiária em sala – grupo de controlo durante a intervenção (sessão 1)

	Mínimo	Máximo	Média
Mostra Respeito	0	1	0,33
Estabelece Expetativas	0	1	0,29
Possibilita Oportunidades de Sucesso	0	1	0,29
Estabelece Interação Social	0	1	0,38
Aponta Tarefas	0	0	0,21
Oportunidades de Liderança	0	0	0,17
Dá escolhas e voz	0	0	0,13
Papel na avaliação	0	0	0
Transferência	0	0	0

Condutas responsáveis de um grupo de crianças em sala – grupo de controlo durante a intervenção (sessão 1)

	Mínimo	Máximo	Média
Participação	0	1	0,54
Compromisso	0	1	0,42
Mostra Respeito	0	0	0,29
Coopera	0	0	0,29
Anima os outros	0	0	0,17
Ajuda os outros	0	0	0,04
Lidera	0	0	0,04
Expressão de voz/opinião	0	0	0,04
Pede ajuda	0	0	0,04

Estratégias observadas da estagiária em sala – grupo de controlo durante a intervenção (sessão 2)

	Mínimo	Máximo	Média
Mostra Respeito	0	1	0,78
Estabelece Expetativas	0	1	0,69
Possibilita Oportunidades de Sucesso	0	1	0,69
Estabelece Interação Social	0	1	0,53
Aponta Tarefas	0	1	0,22
Oportunidades de Liderança	0	0	0,06
Dá escolhas e voz	0	0	0,13
Papel na avaliação	0	0	0
Transferência	0	0	0

Condutas responsáveis de um grupo de crianças em sala – grupo de controlo durante a intervenção (sessão 2)

	Mínimo	Máximo	Média
Participação	0	1	0,50
Compromisso	0	1	0,53
Mostra Respeito	0	1	0,72
Coopera	0	0	0,25
Anima os outros	0	0	0,06
Ajuda os outros	0	0	0,06
Lidera	0	0	0
Expressão de voz/opinião	0	1	0,19
Pede ajuda	0	0	0,03

Estratégias observadas da estagiária em sala – grupo de controlo durante a intervenção (sessão 3)

	Mínimo	Máximo	Média
Mostra Respeito	0	1	0,57
Estabelece Expetativas	0	1	0,43
Possibilita Oportunidades de Sucesso	0	1	0,43
Estabelece Interação Social	0	1	0,46
Aponta Tarefas	0	0	0,14
Oportunidades de Liderança	0	0	0,14
Dá escolhas e voz	0	0	0,21
Papel na avaliação	0	0	0
Transferência	0	0	0

Condutas responsáveis de um grupo de crianças em sala – grupo de controlo durante a intervenção (sessão 3)

	Mínimo	Máximo	Média
Participação	0	1	0,50
Compromisso	0	1	0,57
Mostra Respeito	0	1	0,68
Coopera	0	0	0,36
Anima os outros	0	0	0,14
Ajuda os outros	0	0	0,07
Lidera	0	0	0
Expressão de voz/opinião	0	1	0,14
Pede ajuda	0	0	0

Estratégias observadas da estagiária em sala – grupo experimental antes da intervenção (sessão 1)

	Mínimo	Máximo	Média
Mostra Respeito	1	3	1,80
Estabelece Expetativas	1	2	1,03
Possibilita Oportunidades de Sucesso	1	2	1,03
Estabelece Interação Social	1	1	0,88
Aponta Tarefas	0	1	0,53
Oportunidades de Liderança	0	0	0,22
Dá escolhas e voz	0	0	0,08
Papel na avaliação	0	0	0
Transferência	0	0	0

Condutas responsáveis de um grupo de crianças em sala – grupo experimental antes da intervenção (sessão 1)

	Mínimo	Máximo	Média
Participação	1	1	0,88
Compromisso	0	1	0,75
Mostra Respeito	1	1	0,90
Coopera	0	1	0,65
Anima os outros	0	1	0,55
Ajuda os outros	0	0	0,38
Lidera	0	0	0,00
Expressão de voz/opinião	0	0	0,03
Pede ajuda	0	0	0,03

Estratégias observadas da estagiária em sala – grupo experimental antes da intervenção (sessão 2)

	Mínimo	Máximo	Média
Mostra Respeito	0	1	0,57
Estabelece Expetativas	0	1	0,40
Possibilita Oportunidades de Sucesso	0	1	0,40
Estabelece Interação Social	0	1	0,37
Aponta Tarefas	0	0	0,23
Oportunidades de Liderança	0	0	0,00
Dá escolhas e voz	0	0	0,00
Papel na avaliação	0	0	0,00
Transferência	0	0	0,00

Condutas responsáveis de um grupo de crianças em sala – grupo experimental antes da intervenção (sessão 2)

	Mínimo	Máximo	Média
Participação	0	0	0,27
Compromisso	0	0	0,27
Mostra Respeito	0	1	0,50
Coopera	0	0	0,13
Anima os outros	0	0	0,03
Ajuda os outros	0	0	0,03
Lidera	0	0	0,00
Expressão de voz/opinião	0	0	0,00
Pede ajuda	0	0	0,03

Estratégias observadas da estagiária em sala – grupo experimental durante a intervenção (sessão 1)

	Mínimo	Máximo	Média
Mostra Respeito	2	2	1,90
Estabelece Expetativas	1	2	1,67
Possibilita Oportunidades de Sucesso	1	2	1,67
Estabelece Interação Social	1	2	1,48
Aponta Tarefas	0	1	0,70
Oportunidades de Liderança	0	1	0,53
Dá escolhas e voz	0	1	0,70
Papel na avaliação	1	1	1,18
Transferência	0	1	0,33

Condutas responsáveis de um grupo de crianças em sala – grupo experimental durante a intervenção (sessão 1)

	Mínimo	Máximo	Média
Participação	2	3	2,45
Compromisso	2	2	2,00
Mostra Respeito	2	3	2,43
Coopera	1	2	1,68
Anima os outros	0	1	0,40
Ajuda os outros	0	1	0,90
Lidera	0	0	0,20
Expressão de voz/opinião	1	1	0,90
Pede ajuda	0	1	0,30

Estratégias observadas da estagiária em sala – grupo experimental durante a intervenção (sessão 2)

	Mínimo	Máximo	Média
Mostra Respeito	1	1	1,29
Estabelece Expetativas	1	1	1
Possibilita Oportunidades de Sucesso	1	1	1
Estabelece Interação Social	1	2	1,18
Aponta Tarefas	0	1	0,32
Oportunidades de Liderança	0	0	0,21
Dá escolhas e voz	0	0	0,18
Papel na avaliação	0	0	0,39
Transferência	0	0	0,18

Condutas responsáveis de um grupo de crianças em sala – grupo experimental durante a intervenção (sessão 2)

	Mínimo	Máximo	Média
Participação	2	3	2,18
Compromisso	1	2	1,96
Mostra Respeito	1	2	1,89
Coopera	1	2	1,39
Anima os outros	0	1	0,89
Ajuda os outros	1	2	1,50
Lidera	0	1	0,36
Expressão de voz/opinião	0	0	0,18
Pede ajuda	0	0	0,25

Estratégias observadas da estagiária no ginásio – grupo experimental antes da intervenção

	Mínimo	Máximo	Média
Mostra Respeito	1	1	0,63
Estabelece Expetativas	0	1	0,41
Possibilita Oportunidades de Sucesso	0	1	0,41
Estabelece Interação Social	0	0	0,30
Aponta Tarefas	0	0	0,19
Oportunidades de Liderança	0	0	0
Dá escolhas e voz	0	0	0
Papel na avaliação	0	0	0
Transferência	0	0	0

Condutas responsáveis de um grupo de crianças no ginásio– grupo experimental antes da intervenção

	Mínimo	Máximo	Média
Participação	2	2	1,96
Compromisso	1	2	1,56
Mostra Respeito	1	2	1,48
Coopera	1	2	1,07
Anima os outros	0	0	0,19
Ajuda os outros	0	0	0
Lidera	0	0	0
Expressão de voz/opinião	0	0	0
Pede ajuda	0	0	0

Estratégias observadas da estagiária no ginásio – grupo experimental durante a intervenção

	Mínimo	Máximo	Média
Mostra Respeito	1	1	0,85
Estabelece Expetativas	1	1	0,89
Possibilita Oportunidades de Sucesso	1	1	0,89
Estabelece Interação Social	1	1	1,41
Aponta Tarefas	0	0	0,33
Oportunidades de Liderança	0	1	0,41
Dá escolhas e voz	0	0	0,19
Papel na avaliação	0	0	0,22
Transferência	0	0	0,37

Condutas responsáveis de um grupo de crianças no ginásio– grupo experimental durante a intervenção

	Mínimo	Máximo	Média
Participação	2	3	2,33
Compromisso	2	3	2,48
Mostra Respeito	2	3	2,44
Coopera	1	2	1,74
Anima os outros	0	0	0,26
Ajuda os outros	1	2	1,62
Lidera	0	0	0,11
Expressão de voz/opinião	0	0	0,26
Pede ajuda	0	0	0,22

Anexo 4 - Os níveis do modelo de DRPS, definições e avaliação das crianças

Níveis do modelo de Hellison	Definição dos níveis	Comportamentos caraterísticos de cada nível na E. Pré-Escolar	Nome da criança
Nível 1 – Respeito pelos direitos e sentimentos dos outros	<p>Este nível promove o autocontrolo. Segundo Hellison, a aprendizagem não se pode realizar se a criança não controla os seus impulsos e agride outra física e/ou verbalmente.</p> <p>A criança não consegue respeitar opiniões/ideias dos outros, não partilha os seus medos/gostos e, isto leva a que não se consiga criar um clima positivo entre as crianças que as levem a resolver os conflitos de forma cordial.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade em respeitar os colegas e os professores; - Participa em discussões que provocam mal-estar no grupo; - Não controla os seus impulsos; - Não respeita as regras básicas do dia-a-dia ou da sala; 	- AA; DJ; JG; LV; ML; PF; SS
Nível 2 – Participação e esforço	<p>Este nível desenvolve a capacidade de as crianças se esforçarem e se empenharem na resolução das tarefas/atividades, tendo como objetivo construir conhecimentos com novas aprendizagens, tarefas mais complexas mostrando responsabilidade e esforço. São motivações interiores que levam as crianças a contornar dificuldades e desafios.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstra participação nas atividades, tanto de grupo como individuais; - Esforça-se na realização de tarefas; 	AF; BC; EA; EC; LCos.;LC; LP; MG; MP; RC; TV

Anexo 5 - Exemplo de uma descrição das tarefas



Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar



<p>Área de Formação Pessoal e Social (1, 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8, 6, 6.1, 9.3, 13.2)</p> <p>Área de Expressão e Comunicação</p> <p><u>Domínio da Educação Física</u> (7, 7.1, 7.2, 7.3, 7.4)</p> <p><u>Domínio da Educação Artística</u> <u>Subdomínio de Artes Visuais</u> (4, 4.1, 5, 5.1, 8, 8.1, 9, 9.1, 10, 10.1, 11, 12, 12.1, 12.2)</p> <p><u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</u> (2, 2.1, 9, 9.1, 11, 11.1, 13, 13.1)</p> <p><u>Domínio da matemática</u> (8, 8.1)</p> <p>Área do Conhecimento do Mundo (2.2, 3, 3.1, 4.1)</p>		<p>Sessão do dia 15 de janeiro Manhã</p> <p>As atividades que serão realizadas neste dia serão intervenções relacionadas com o relatório da PES II</p> <p>Depois do preenchimento dos instrumentos de registo partilhados com o grupo a EE irá realizar uma sessão de Educação Física que envolverá um circuito e será desenvolvida no ginásio. Nesta sessão, serão abordados os níveis de responsabilidade pessoal e social presentes no Modelo de Desenvolvimento da Responsabilidade Pessoal e Social. Cada criança encontra-se em um dos cinco níveis deste modelo e o circuito que irá ser realizado tem a intencionalidade de promover melhorias em cada criança, consoante os níveis apresentados pelo modelo e através de estratégias que facilitem a diferenciação pedagógica.</p> <p>Este circuito será realizado em pares. Os pares serão formados consoante o nível em que se encontra cada criança, de modo a criar grupos heterogêneos. Assim, considerando o modelo de Responsabilidade Pessoal e Social,</p>		
---	--	--	--	--

	<p>(6). Desenvolver capacidades dos níveis do Modelo de Desenvolvimento da Responsabilidade Pessoal e Social;</p> <p>6.1). Revelar comportamentos relacionados com o respeito e entreajuda;</p>	<p>no nível I (respeito pelos direitos e sentimentos dos outros) encontram-se sete crianças: o Afonso, o Duarte, o Jorge, o Lucas, a Maria, o Pedro e o Santiago. No nível II (participação e esforço) encontram-se 11 crianças: a Ana Luisa, a Benedita, a Ema, a Eva, o Leandro, a Leonor Coutinho, a Leonor Passos, a Mariana, a Matilde, o Tiago e o Rodrigo.</p> <p>Assim, os pares serão: Afonso (I) e Mariana (II), Duarte (I) e Ana Luisa (II), Jorge (I) e Leonor Passos (II), Lucas (I) e Ema (II), Maria (I) e Rodrigo (II), Pedro (I) e Eva (II), Santiago (I) e Benedita (II), Leandro (II) e Leonor Coutinho (II), Matilde (II) e Tiago (II).</p> <p>A formação dos grupos visa promover comportamentos de responsabilidade como por exemplo, ajudar o par a realizar as tarefas motoras propostas, tomar decisões quanto à melhor forma para ultrapassar os desafios motores, bem como respeitar as necessidades/direitos dos outros e existir envolvimento constante. Cada par de crianças estará a segurar em uma corda para se manterem juntos durante todo o</p>		<p>- Revela comportamentos relacionados com o respeito e a entreajuda;</p>
--	---	---	--	--

	<p>(7). Desenvolver a motricidade global;</p> <p>7.1). Realizar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: andar por cima do banco sueco;</p> <p>7.2). Realizar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: saltar a pé juntos e contornar objetos;</p> <p>7.3). Realizar movimentos para deslocar os objetos para o outro lado do cubo;</p>	<p>circuito, para perceberem que tem de ser realizado pelos dois e só podem avançar de posto caso tenham executado a tarefa do posto anterior.</p> <p>O circuito será composto por 5 postos:</p> <p>1º posto: será composto por dois bancos suecos invertidos, sendo que as crianças devem percorrer metade do percurso e depois trocar com o colega, ajudando-se mutuamente na realização da tarefa.</p> <p>2º posto: será composto por um percurso com 4 arcos e 3 cones, sendo que as crianças devem saltar a pé juntos dentro dos arcos e andar em zigue-zague evitando tocar nos cones. As crianças terão várias limitações, a saber: uma criança terá os olhos vendados; e a outra criança os pés imobilizados com cordas;</p> <p>3º posto: será composto por um colchão, um cubo de borracha, dois cestos e 5 bolas. As crianças têm de passar as bolas de um lado para o outro do cubo, até encher o cesto. Existirão diversos obstáculos, de modo a dificultar a</p>	<p>- Bancos Suecos</p> <p>- Arcos</p> <p>- Cones</p> <p>- Vendas</p> <p>- Cordas</p> <p>- Colchão</p> <p>- Cubo de borracha</p> <p>- Cestos</p> <p>- Bolas</p>	<p>- Realiza movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrio como o andar por cima de um banco sueco;</p> <p>- Realiza movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrio como saltar a pé juntos e contornar objetos;</p> <p>- Realiza movimentos para deslocar os objetos para o outro lado do cubo;</p>
--	---	---	--	---

Anexo 6 - Artigo submetido para a revista "Journal of Physical Education, Recreation & Dance"

Connecting Differentiated Instruction Strategies within Teaching Personal and Social
Responsibility: Challenges, Strategies and Future Pathways

Ana Marta Melo^a, Fernando Santos^{abc}, Paul M. Wright^d, Linda Saraiva^a, César Sá^a

^aPolytechnic Institute of Viana do Castelo, School of Higher Education, Portugal,

^bPolytechnic Institute of Porto, School of Higher Education, inED Centre for Research and

Innovation in Education, ^cNorthern Illinois University, Department of Kinesiology and

Physical Education, United States of America

Author Note

Ana Marta Melo, Polytechnic Institute of Viana do Castelo, School of Higher Education; Fernando Santos, School of Higher Education, Polytechnic Institute of Porto, inED Centre for Research and Innovation in Education, and Polytechnic Institute of Viana do Castelo, School of Higher Education; Paul M. Wright, Northern Illinois University, Department of Kinesiology and Physical education; Linda Saraiva, Polytechnic Institute of Viana do Castelo, School of Higher Education; César Sá, Polytechnic Institute of Viana do Castelo, School of Higher Education.

Correspondence concerning this article should be addressed to Fernando Santos, School of Higher Education, Polytechnic Institute of Porto and Viana do Castelo, Porto, Portugal. E-mail: fess@ese.ipvc.pt

Abstract

The Teaching Personal and Social Responsibility (TPSR) model has been considered a valuable tool to help students strive to reach their potential in physical education, sport and life. In recent decades, TPSR has expanded to numerous cultures and contexts which has raised the need to further reflect on how to implement and maintain fidelity to TPSR's core pedagogical beliefs and practices. One of the core pedagogical beliefs behind TPSR is that learning experiences should be tailored to recognize and meet students' developmental needs and abilities of each learner. The purpose of this article is to provide insight on the challenges, strategies and future pathways associated with strengthening the connection between differentiated instruction strategies and TPSR. One of the challenges of implementing TPSR is using differentiated instruction strategies to consider students' developmental needs. Therefore, in the present article we explore strategies that may help physical education teachers overcome this challenge and connect differentiated instruction strategies within TPSR.

Keywords: physical education, teacher, life skills, positive youth development

Connecting Differentiated Instruction Strategies within Teaching Personal and Social Responsibility: Challenges, Strategies and Future Pathways

Nowadays, in theory, physical education (PE) is considered much more than 'physical fitness' needed to foster continuous engagement in physical activity and promote a healthy lifestyle (Ennis, 2011). It is widely accepted that PE has also a key role in students' personal and social responsibility development as PE teachers should provide opportunities for life skill development. However, there is still much to be done, on a global scale, so more PE teachers are able to "get at" the key developmental outcomes (i.e., motor, cognitive, emotional, affective) crucial for students' holistic development through PE. Many scholars such as Martinek and Hellison (2016) have been paramount in this area and have developed multiple programs specifically designed to personal and social responsibility development. A reflective approach to teaching and program development over several decades has led to the development of a comprehensive model for Teaching Personal and Social Responsibility (TPSR; Hellison, 2011) that is practical in nature and that has been successfully adapted to various contexts, e.g., PE, after-school programs, sport programs (Hellison, 1978, 2011; Hellison & Templin, 1991; Martinek & Hellison, 2016).

In addition to its practical appeal and widespread use, Hellison's (1978; 2011) TPSR is also supported by a rapidly growing body of research. Various studies focused on TPSR and its guiding principles have been conducted across the world in countries as varied as Belize (Wright, Jacobs, Ressler, & Jung, 2016), Canada (Barker & Forneris, 2012; Escartí, Llopis-Goig, & Wright, 2018; Gordon, 2010; Pavão, Santos, Wright, & Gonçalves, 2019), and South Korea (Jung & Wright, 2012). TPSR diverges from other instructional models (Metzler, 2011) in that it represents a teaching philosophy concerned with students' holistic

development and how PE can help youth thrive in and outside of school. Hellison's (2011) work provides concrete guidelines for PE teachers to deliberately teach responsibility to youth. Hellison's (2011) guiding principles involve a pedagogical approach for helping youth develop five key responsibility goals which are often referred to as levels because they represent a loose progression from fundamental to more advanced responsible behaviors: (a) respect for the rights and feelings of others (level I); (b) participation and effort (level II); (c) self-direction (level III); (d) leadership or caring (level IV); and finally (e) transfer (level V). For example, a student might struggle in respecting others which could potentially create challenges for his/her participation in activities which raises the need to focus on developing responsibility-based strategies to develop respect for the rights and feelings of others. However, a student who struggles with self-control may thrive when he/she is given responsibility for helping a younger student. This student is not "at" level one or "at" level four. PE teachers should develop specific strategies that consider the unique combination of his/her strengths and struggles. Thus, this gradual empowerment provides the necessary foundation for students to become responsible for themselves and others in a sustainable manner (Jung & Wright, 2012). Within this process of gradual empowerment, considering each student's developmental needs is a key component of TPSR programming. Positive teacher-student relationships are also considered key to empower, foster self-reflection and help students transfer the values and life skills embedded within TPSR programming to their 'own way of being' in and outside of PE (Walsh, Ozaeta, & Wright, 2010). In order to make lessons about personal and social responsibility relevant to students, the teacher must recognize that student's individual strengths, challenges, and opportunities for transfer (Wright, Dyson, & Moten, 2012). Differentiated instruction frameworks (Colquitt, Pritchard, Johnson, & McCollum, 2017)

have highlighted the need to follow a specific set of pedagogical principles: (a) identify students' individual profile; (b) tailor instruction according to students' needs; (c) and implement matching teaching strategies.

Considering that TPSR highlights the need to gradually teach responsibility and prioritize youth's development needs, differentiated instruction strategies are crucial to deliver sound TPSR-based programs in PE settings (Colquitt et al., 2017). For example, some students may need to develop life skills associated with respect or self-control while others could benefit from opportunities to develop confidence and leadership skills (Wright, Dyson, & Moten, 2012). Differentiated instruction strategies reflect a general teaching principle that has not received much attention within TPSR programming. However, it is necessary to reflect on the extent to which Hellison's (2011) guidelines are implemented and all youth are able engage in meaningful PE settings.

Previous intervention studies (Jung & Wright, 2012; Pavão et al., 2019) have alluded to the fact youth participants involved in TPSR programs were ready to work on different aspects of responsibility, but did not explicitly focus on how the teachers utilized differentiated instruction strategies. In fact, we were not able to find any studies that have deliberately explored how TPSR-related pedagogical differentiation strategies may be used and the processes behind considering different developmental needs. Further, the expansion of TPSR to culturally diverse contexts requires reflection on the intricate process of reaching all youth participants, and providing developmentally appropriate PE settings. Hence, TPSR-related differentiated instruction strategies may help PE teachers and programmers across the globe increase model fidelity and potentially attain better outcomes. Therefore, the purpose of this article is to provide insight on the challenges, strategies and future

pathways associated with strengthening the connection between differentiated instruction strategies and TPSR.

Assessing children's responsibility behaviors: Reaching all

A crucial component of any TPSR-based program is assessment (Escartí, Wright, Pascual, & Gutiérrez, 2015). In order to document teaching and learning in TPSR programs, assessment tools such as the Tool for Assessing Responsibility-based Education (TARE; Wright & Craig, 2011) have been developed. The most recent version of the TARE provides useful information about teachers' and participants' behaviors during the lesson (Escartí et al., 2015). One of the TARE's sections, which focuses on the PE teacher's use responsibility-based teaching strategies, includes the following categories: (a) modeling respect; (b) setting expectations; (c) opportunity for success; (d) fostering social interaction; (e) assigning tasks; (f) leadership; (g) giving choices and voices; (h) role in assessment; and (i) transfer. A section that focuses on students' enactment of responsible behaviors includes the following categories: (a) participation; (b) engagement; (c) showing respect; (d) cooperation; (e) encouraging others; (f) helping others; (g) leading; (i) expressing voice; and (j) asking for help. Although the TARE may provide valuable insight for PE teachers and programmers, it is still challenging to assess participants' needs and specific responsibility-based strategies.

We suggest an assessment protocol based on the TARE that may help PE teachers and programmers understand (a) each participant's developmental needs and situate them within a level of responsibility, and (b) appropriate responsibility-based teaching strategies to address individual students' needs and abilities. More specifically, PE teachers could use the TARE to provide a more nuanced and specific analysis of student behavior, and therefore tailor TPSR interventions to each student. This approach is aligned with individualization

(i.e., identifying students and teacher's profile) rather than giving labels (i.e., associating behaviors to a responsibility level). This enables a more comprehensive understanding about students' needs as opposed to just identifying and remediating problems. Wright and Irwin (2018) created a TARE profile for each teacher using the nine responsibility-based strategies and their observed performance. This TARE profile may help describe PE teachers' relative strengths and weaknesses. This information can be used to customize professional development opportunities for a PE teacher to improve TPSR implementation. Similar efforts have been conducted in previous studies (Coulson, Irwin, & Wright, 2012; Hemphill, Templin, & Wright, 2015). Hence, we suggest the same approach be applied to individual students, so that a customized profile addressing strengths, weaknesses and opportunities be developed. This profile should guide instructional plans. Moreover, the observational system is set up for re-assessment to monitor change/growth over time (see Table 1 for the observational tool).

This first component of this observational tool includes operational definitions for each of the TARE's categories. For example, Escartí et al. (2015) within the section focused on participants' responsibility behaviors defined 'helping others' as "student takes on helping roles" (p.57). Nevertheless, a PE teacher may reflect on the definitions provided in the TARE and adapt them to his/her context. For example, 'helping others' could mean for a preschool teacher that a child is able to help others gather materials, join a line to leave the gym and work in pairs to complete a motor task. In contrast, in a primary school 'helping others' could mean that participants are able to lead a team in a game and lead the warm-up and cool down. In secondary school, 'helping others' could involve a student serving as a mentor for another student who struggles in learning a motor skill.

The second component includes a rating of student's current/recent enactment of this area through a five-point Likert scale based on the ratings from the TARE 2.0 (Escartí et al., 2015). This rating scale is based on the following criteria: (0) absent - the student struggles in displaying this responsible behavior; (1) weak - the student is still developing this responsible behavior; (2) moderate - the student is able to display this responsible behavior in an acceptable manner; (3) strong - the student is able to display this responsible behavior and fulfill teacher's expectations; (4) very strong - the student is able to display this responsible behavior in an outstanding manner. This could help PE teachers understand each student's needs. For example, student A is not able to present the responsible behaviors included in the operational definition set for 'participation' which can help a PE teacher develop appropriate strategies towards his/her needs. The third and fourth components include examples to support rating and illustrate the student's specific strengths and needs in this area, and specific teaching strategies, structures, and learning experiences that can be integrated in the coming lessons to help this student continue to develop in this area. We urge PE teachers and programmers to create an on-going assessment protocol that systematically provides insight on how PE teachers are developing strategies to reach all children and captures students' responses to a TPSR-based program.

As mentioned previously, using the student behaviour section of the TARE as a student profile shows how a range of responsible behaviors (see Table 1 for examples of responsible behaviors and potential instructional plans) are displayed or need improvement. Based on that profile (i.e., consisting of several indicators vs. a broad label associated to a 'level') the teacher can design different types of developmental experiences that would help the student build on strengths add address weaknesses.

Table 1. Observational tool based on the TARE developed by Escartí et al. (2015)

Student behavior	Operational definition	Rating	Examples	Plans for instruction
Participation	Student is following directions and participating in activities or tasks organized by the teacher.	0-4	The student makes efforts to actively participate in activities (e.g., poses questions, focuses on the goal). The student is not keen to follow the teacher's directions.	Use individual conversations to engage the student. Develop activities where participation will lead to high rates of success. Reinforce student's efforts to participate in all activities/sessions.
Engagement	Student seems to have a high level of interest and motivation for the task or educational activity which could be evidenced in their level of effort, focus, and active contribution.	0-4	The student is enthusiastic about the session/activity. The student never quits and tries his best to achieve the activity's goal. The student quits after a few attempts.	Create activities that are challenging and where the student may struggle. Provide positive feedback as the student improves his/her performance. Provide constant support and recognize the challenges faced by the student but highlight his/her strengths.
Showing respect	Student is actively showing respect to others	0-4	The student includes and accepts others. The athlete pays attention to others. The student does not follow rules and is verbally abusive towards his/her teammates.	Set clear expectations. Negotiate rules and consequences. Provide positive feedback when the student demonstrates a positive behavior. Provide strategies to manage conflicts.
Cooperation	Student demonstrates the social skills needed to work effectively with others.	0-4	The student is able to work with others towards a common goal. The student does not respect his/her teammates' roles and opinions.	Create activities that involve cooperation to succeed (if an athlete scores a goal for the first time the team will be awarded 5 extra goals) Create opportunities for the student to work with a teammate who usually does not interact with him/her to improve a motor skill.
	Student offers social support to		The student cares for a teammate who is struggling in a motor task.	Create activities where students depend on each other to succeed.

Encouraging others	others in proactive ways.	0-4	The student is not concerned about the feelings and well being of others.	Empower students for each other's performance and use teachable moments to reinforce this responsible behavior.
Helping others	Student takes on helping roles either voluntarily or when asked.	0-4	The student is willing to gather materials and assist his/her teammates. The student does not care about helping others and is not willing to take on any helping roles.	Provides roles and responsibilities that involve helping others (e.g., less skilled). Value these roles and responsibilities and provide positive feedback for the student's efforts.
Leadership	Student takes on a leadership role with regard to an educational task.	0-4	The student leads a team, an activity and the entire PE session. The student struggles in voicing his/her opinion and lacks the necessary confidence to lead others.	Provide opportunities for the student to lead a team, an activity and the entire practice. Provide clear expectations about what a leader should do. Work directly with the leader, and avoid providing feedback to the other students.
Expressing voice	Student makes suggestions, shares opinions, and/or reflects in ways that express their personality and individuality.	0-4	The student shares his/her opinion. The student provides his/her view on specific events/situations. The student does not share his/her opinion without arguing with others.	Create opportunities at the beginning and the end of the PE session for the student to voice his/her opinions. Use individual conversations to get to know the student.
Asking for help	Student seeks out assistance and asks for help from teacher, program leader, or peers.	0-4	The student seeks out help to lead his/her team. The student does not seek help even when he/she is struggling in an activity.	Create awareness about the importance of seeking help from others. Demonstrate how seeking help is useful.

Taking advantage of responsibility-based strategies to foster responsibility outcomes in all youth participants

TPSR has been developed in many different ways across the globe (Santos, Corte-Real, Regueiras, Dias, & Fonseca, 2017; Wright, White, & Gaebler-Spira, 2004) which consequently generates culturally situated adaptations to consider context, participants' needs/age and educational system. Several researchers (Sliwa et al., 2017; Walton-Fisette, 2010) have alluded to the need of creating an inclusive climate and provide unconditional support for all children. However, from a practical standpoint, this is complex. For example, a PE teacher could struggle in (a) setting different responsibility-based strategies in a non-detrimental way, (b) managing participants' diverse developmental needs, (c) providing differentiated feedback and support for all which has been supported by the literature (Colquitt et al., 2017). Thus, it is crucial for PE teachers and programmers to reflect on strategies to deal with the complex nature associated with strengthening the connection between differentiated instruction strategies and TPSR.

Concerning the challenge of setting different responsibility in a non-detrimental way, the notion of "levels" could, in some cases, potentially convey the notion that some children are further ahead in their development than others. We are not recommending in any way the need to remove the expression "levels" from our vocabulary, but instead shape PE teachers' intervention efforts to highlight the need to develop "skills". This could serve the purpose of setting responsibility goals in a positive manner. For example, Jung and Wright (2012) alluded to the fact that in South Korea, due to the cultural features in place, autonomy was seen as less valued skill as power relationships play a role on how participants engage in TPSR's core values. Hence, the expression "levels" may convey the existence of a learning hierarchy that could be considered detrimental by youth participants. This reflection results

of previous TPSR-based interventions conducted within specific PE settings and should not be generalized to other settings as our goal is only to prompt reflection in PE teachers and programmers.

As stated previously, having different responsibility goals for youth participants may be challenging. Hence, developing concrete ways of setting clear expectations and helping participants situate themselves and become aware of the skills being developed could be considered crucial to foster TPSR. Figure 1 reflects an example of how preschool and primary school teachers may set differentiated instruction strategies which could potentially facilitate the process of considering students' different developmental needs. In figure 1, colors (e.g., red represents respect, yellow reflects participation and effort) are used to represent each level of responsibility that also includes a picture illustrating the contents of that level (i.e., desired responsibility behaviors). In this case, levels of responsibility were not framed as a pyramid but side by side to fit students' understanding of responsibility goals and set them in a positive manner. In order to facilitate self-assessment, youth participants are invited to place a cork with the color of a level of responsibility as they accomplish a responsibility goal throughout a PE session. In secondary school, PE teachers could present to students' the 'life skills of the day' and place a journal in class where students can register their thoughts, feelings and perceptions about responsibility goals. This journal could include all the responsible behaviors included in the TARE (Escartí et al., 2015) as students can write their entries below the skill they worked on in a specific lesson. These descriptions reflect potential examples on how to develop diverse responsibility goals with a vast array of age groups.

Figure 1. Hellison's levels of responsibility as skills to be developed.



Another issue while attempting to strengthen the connection of differentiated instruction strategies within TPSR relates to how to integrate TPSR goals/strategies within physical activity (Walsh et al., 2010). Thus, using children's different needs to empower them for the development of other responsibility goals may represent an important opportunity. For example, in preschool and primary school a child that is working on helping others may interact with a children that needs to develop respect for others as this could be an extremely valuable activity for both. For example, the 'peace bench' (see Figure 2 for a representation of the peace bench) used to work on problem solving could be utilised to actively engage children with diverse developmental needs. More specifically, a student could go to this area to solve a problem that occurred during a motor task (level I); a student could try to persist and leave the area only when the problem is solved (level II); a student could help another one to choose how to solve a problem (i.e., giving a hug or a handshake) and serve as 'peace bench leader' (level III/IV); and finally a student could bring the 'peace bench' to the playground and help other students use it (level V). In secondary school, a student could lead a team in a motor task (level V); negotiate with his/her teammates how to structure the warm-up (level III); a student may work on respecting less skilled students (level I); and a student may focus on improving his/her level of effort, focus, and active contribution (level II); and

a student may be responsible for organizing a tournament for the whole school with TPSR rules and objectives (level V). Hence, deliberately strengthening the connection of the different responsibility goals may help PE teachers overcome the challenge of considering diverse developmental needs while integrating TPSR's core values.

Figure 2. Peace bench



Conclusion

Previous literature has provided valuable insight on the processes behind implementing TPSR in a range of contexts (Blanco, Delgado-Noguera, & Escartí-Carbonell, 2013; Escartí, Gutiérrez, Pascual, & Wright, 2013). In order to move the field forward, evidence-based practices may provide insight on how to follow TPSR core beliefs and design new ways to implement TPSR and assure model fidelity. Martinek and Hellison (2016) reinforced this notion and stated that "...helping youth become responsible people depends largely on a program's ability to cultivate the necessary values in the heart and soul of its participants" (p. 11). This article aims to provide examples on how physical education teachers may strengthen the connection between differentiated instruction strategies and

TPSR, and attempts to help PE teachers overcome the complex challenge of reaching all youth participants in a program. As stated in Hellison's (2011) seminal work this reflects one interpretation and a possible pathway that PE teachers may follow and/or adapt according to their contexts, participants' developmental needs and educational system among other cultural features.

References

- Barker, B., & Forneris, T. (2012). Reflections on the implementation of TPSR programming with at-risk-youth in the city of Ottawa, Canada. *Agora para la Educación Física y el Deporte*, 14(1), 78-93.
- Blanco, P. C., Delgado-Noguera, M.-A., & Escartí-Carbonell, A. (2013). Analysis of teaching personal and social responsibility model-based programmes applied in USA and Spain. *Journal of Human Sport & Exercise*, 8(2), 427-441. doi: 10.4100/jhse.2012.82.10
- Colquitt, G., Pritchard, T., Johnson, C., & McCollum, S. (2017). Differentiating instruction in physical education: Personalization of learning. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 88(7), 44-50. doi: 10.1080/07303084.2017.1340205
- Coulson, C., Irwin, C., & Wright, P. (2012). Applying Hellison's responsibility model in a youth residential treatment facility: A practical inquiry project. *Agora para la Educación Física y el Deporte*, 14(1), 38-54.
- Ennis, C. (2011). Physical education curriculum priorities: Evidence for education and skillfulness. *Quest*, 63(1), 5-18. doi: 10.1080/00336297.2011.10483659
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., & Wright, P. (2013). Observación de las estrategias que emplean los profesores de educación física para enseñar responsabilidad personal y social [Observation of the strategies that physical education teachers use

- to teach personal and social responsibility]. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 159-166.
- Escartí, A., Llopis-Goig, R., & Wright, P. (2018). Assessing the implementation fidelity of a school-based teaching personal and social responsibility program in physical education and other subject areas. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(1), 12-23. doi: 10.1123/jtpe.2016-0200
- Escartí, A., Wright, P., Pascual, C., & Gutiérrez, M. (2015). Tool for assessing responsibility-based education (TARE) 2.0: Instrument revisions, inter-rater reliability, and correlations between observed teaching strategies and student behavior. *Universal Journal of Psychology*, 3(2), 55-63. doi: 10.13189/ujp.2015.030205
- Gordon, B. (2010). An examination of the responsibility model in a New Zealand secondary school physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(1), 21-37. doi: 10.1123/jtpe.29.1.21
- Hellison, D., & Templin, T. (1991). *A reflective approach to teaching physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hemphill, Templin, T. J., & Wright, P. M. (2015). Implementation and outcomes of a responsibility-based continuing professional development protocol in physical education. *Sport, Education and Society*, 20(3), 1-22. doi: 10.1080/13573322.2012.761966
- Jung, J., & Wright, P. (2012). Application of Helisson's responsibility model in South Korea: A multiple case study of 'at-risk' middle school students in physical education. *Agora para la Educación Física y el Deporte*, 14(2), 140-160.

- Martinek, & Hellison, D. (2016). Teaching personal and social responsibility: Past, present and future. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 87(5), 9-13. doi: 10.1080/07303084.2016.1157382
- Metzler, M. (2011). *Instructional models for physical education*. Massachusetts, MA: Allyn & Bacon.
- Pavão, I., Santos, F., Wright, P., & Gonçalves, F. (2019). Implementing the teaching personal and social responsibility model within preschool education: strengths, challenges and strategies. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 10(1), 51-70.
- Santos, F., Corte-Real, N., Regueiras, L., Dias, C., & Fonseca, A. (2017). Personal and social responsibility development: exploring the perceptions of Portuguese Youth football coaches within competitive youth sport. *Sports Coaching Review*, 6(1), 108-125. doi: 10.1080/21640629.2016.1249643
- Sliwa, S., Nihiser, A., Lee, S., McCaughtry, N., Culp, B., & Michael, S. (2017). Engaging students in physical education: Key challenges and opportunities for physical educators in urban settings. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 88(8), 43–48. doi: 10.1080/07303084.2017.1271266
- Walsh, D., Ozaeta, J., & Wright, P. (2010). Transference of responsibility model goals to the school environment: Exploring the impact of a coaching club program. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(1), 15-28. doi: 10.1080/17408980802401252
- Walton-Fisette, J. (2010). Getting to Know Your Students. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 81(7), 42-49. doi: 10.1080/07303084.2010.10598508

- Wright, P., White, K., & Gaebler-Spira, D. (2004). Exploring the relevance of the personal and social responsibility model in adapted physical activity: A collective case study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(1), 71-87.
- Wright, P., & Irwin, C. (2018). Using systematic observation to assess teacher effectiveness promoting personally and socially responsible behavior in physical education. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 22(3), 250-262. doi: 10.1080/1091367X.2018.1429445